PODD

Pragmatic Organisation Dynamic Display Communication Books

Tableaux de communication Dynamiques à Organisation Pragmatique

Gayle Porter

Cerebral Palsy Education Centre

Printable book from the Direct Access Template CD set

Le présent manuel accompagne les ressources PODD Modèles à accès direct

Publié par le
Cerebral Palsy Education Centre (CPEC)
(Centre d'éducation pour l'infirmité motrice cérébrale)

Réalisé par le

Cerebral Palsy Education Centre
P.O. Box 211, Glen Waverley, Victoria 3150, Australie
podd@cpec.com.au
www.cpec.com.au

COPYRIGHT © 2007 PAR GAYLE PORTER

Tous droits réservés pour le monde entier. L'impression de ce manuel à partir des ressources est autorisée en un exemplaire destiné à un usage personnel. Les fiches données en annexe peuvent être imprimées ou photocopiées dans un but clinique ou d'enseignement. Cette publication ne saurait être reproduite, enregistrée dans un système de recherche ou transmise sous quelque forme que ce soit sans l'accord préalable de l'auteur.

Contact : podd@cpec.com.au

COUVERTURE par Victor Nguyen

THE PICTURE COMMUNICATION SYMBOLS © 1981-2006 MAYER-JOHNSON LLC.
TOUS DROITS RESERVES POUR LE MONDE ENTIER. UTILISES AVEC AUTORISATION.
MAYER-JOHNSON LLC
P.O. BOX 1579
SOLANA BEACH, CA 92075, U.S.A.
MAYER@MAYER-JOHNSON.COM
WWW.MAYER-JOHNSON.COM

La version française des ressources PODD a été réalisée par

Mathilde Suc-Mella, COPYRIGHT © 2018

Ce manuel a été traduit en français

grâce au soutien
de l'Association ISAAC Francophone

www.isaac-fr.org

Traduction : Patrick Radisson

Relecture Marielle Lachenal et Elisabeth Negre
(membres d'ISAAC Francophone)

Révision de la traduction du manuel :

Mathilde Suc-Mella www.CAApables.fr

SOMMAIRE

I-INTRODUCTION 5

Le défi 5

Les stratégies de langage assisté pour fournir du vocabulaire 6

Les tableaux dynamiques à organisation pragmatique PODD 8

II- LES CARACTERISTIQUES DES CLASSEURS PODD 13

Les types de classeurs de communication PODD 13

La taille 14

Les pictogrammes 14

Les méthodes d'accès 15

Les changements de niveau opérés par le partenaire 20

Les départs de branches pragmatiques 22

Autres stratégies permettant de remédier aux limites du langage assisté et d'étayer la communication 27

Le vocabulaire prévisible associé 29

La navigation 32

La sélection du vocabulaire 42

La position du vocabulaire dans les sections 46

III- LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE 51

L'acquisition du langage assisté 51

Évaluation et intervention – par où commencer ? 56

L'évaluation dynamique 57

La création d'un environnement favorable à l'apprentissage du langage assisté 62

Rendre le vocabulaire disponible 62

La stimulation du langage assisté 65

Etayages supplémentaires : guidances et indications 73

La création d'opportunités d'apprentissage supplémentaires 78

Le développement des compétences opérationnelles 79

La formation du partenaire de communication 81

IV- LA FABRICATION D'UN CLASSEUR DE COMMUNICATION PODD 89

Le choix et la personnalisation d'un modèle PODD 89

BIBLIOGRAPHIE 93

V- ANNEXES 96

REMERCIEMENTS

Nombreux sont ceux qui ont contribué à l'évolution des classeurs dynamiques à organisation pragmatique (PODD) et des ensemble de pages pour synthèses vocales, en particulier :

- les enfants et familles utilisant les classeurs de communication PODD au quotidien, et dont le regard et les idées ont contribué sans cesse à l'élaboration de systèmes de CAA plus efficaces
- les orthophonistes Jann Kirkland et Louise Dunne : avec eux nous avons élaboré les idées et les concepts qui sont le fondement des tableaux dynamiques à organisation pragmatique ; leur créativité, leurs connaissances et leur détermination à trouver des solutions qui permettraient aux enfants souffrant de besoins de communication complexes de dire ce qu'ils veulent dire ont été une grande source d'inspiration
- Linda Burkhart, partenaire d'un dialogue professionnel source de questions et idées stimulantes
- la direction et le personnel du Cerebral Palsy Education Centre – en dehors du soutien administratif, pratique et personnel qu'ils nous ont apporté sans réserves, cette équipe s'investit pleinement pour la création d'un environnement dans lequel chaque enfant est pleinement respecté et peut communiquer et apprendre
- Sue Glebov, qui n'a pas seulement la capacité de transformer des idées en classeurs de communication bien réels, mais qui s'efforce toujours de faire en sorte que le produit final serve pleinement la personne et son système de CAA. Les fichiers détaillés qu'elle a réalisés pour les CD de modèles de classeurs PODD témoignent de son immense savoir-faire.

L'élaboration du présent manuel, des modèles d'accès direct pour les classeurs de communication PODD et du matériel annexe représente un immense travail. Nous remercions l'ensemble du Centre, tout son personnel, les parents, les volontaires et les enfants qui ont contribué si généreusement à sa construction. Nous attachons sa pleine valeur à tout le soutien que vous nous avez donné pour produire des exemplaires d'essai de classeurs PODD, pour lire les brouillons, pour discuter d'idées, pour nous dire ce que vous en pensiez, pour vous laisser photographier, pour me décharger de certaines responsabilités, pour supporter ma distraction, pour m'encourager à continuer, etc. Vous êtes si nombreux que je ne peux citer tous vos noms, mais je voudrais honorer tout particulièrement les apports des personnes et des institutions suivantes :

- Sue Glebov a rédigé les fichiers de construction des modèles d'accès direct, réalisé des exemplaires de démonstration et photographié les classeurs pour illustrer le matériel annexe ;
- Lisa Kohinga, qui a fourni les photos illustrant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et l'utilisation des classeurs de communication PODD ;
- Helen Taisch, qui a compilé le vocabulaire pour le fichier *Idées de vocabulaire* dans les CD ;
- Claire Cotter, directrice du Centre et amie, pour ses apports de texte, ses encouragements constants, son aide et son travail inlassable pour faire réussir ce projet ;
- Gary Prigg, président du Centre, qui a rendu possible la production de l'ensemble ;
- la subvention du *Telstra Foundation Community Development Fund*, qui m'a permis de trouver le temps nécessaire pour mettre le projet sur les rails.

Je voudrais remercier tout particulièrement Lee Withall pour toutes les heures qu'elle m'a si généreusement consacrées pour discuter des contenus et de la conception des classeurs de communication PODD, et pour tous ses encouragements et son aide en général à leur construction. Son savoir-faire en matière de correction et d'édition cet ensemble a contribué de façon majeure à sa lisibilité et à sa qualité de présentation.

Et pour finir toute ma famille et tout le soutien qu'elle a su m'apporter, Ken, Daniel et Eleanor Porter et Mavis Bradey : merci pour tout ce que vous avez fait qui nous a permis de mener le projet à bien. J'ai la chance d'avoir une famille qui croit comme moi que la communication est un droit humain fondamental et qui s'engage pour apporter aux enfants les outils dont ils ont besoin à cet effet.

I- INTRODUCTION

LE DEFI !!!

« Un enfant utilisant la parole va choisir par lui-même les mots qu'il désire utiliser parmi l'énorme ensemble de mots qu'il entend et qu'il voit être utilisés au quotidien.

« Un enfant utilisant la CAA devra sélectionner par lui-même les mots qu'il désire utiliser parmi le vocabulaire que d'autres ont choisi de modéliser et, s'agissant des pictogrammes, parmi ceux mis à sa disposition. » PORTER et KIRKLAND, 1995, p. 93-94

Le défi permanent auquel se voient confrontés ceux qui aident les enfants qui apprennent la communication à l'aide de symboles (pictogrammes, symboles graphiques, mots écrits en entier) est le besoin de prévoir et de **fournir un vocabulaire suffisant à la fois pour répondre à leurs besoins de communication du moment** et **pour stimuler le développement de leurs capacités de communication et de leur capacité langagière**. La complexité de la tâche augmente lorsque des déficits physiques et/ou sensoriels limitent le nombre d'éléments pouvant leur être proposés simultanément.

L'apparition d'outils de communication électroniques à plusieurs niveaux, de tableaux dynamiques et du codage iconique a ouvert d'énormes possibilités s'agissant de donner aux enfants accès à une plus grande taille de vocabulaire. Toutefois les enfants ont également besoin de solutions de basse technologie (papier). Se posent en effet des problèmes de coût, de pannes d'appareils et de la capacité des enfants à maîtriser la technique. Il se peut aussi bien tout simplement que ces équipements électroniques ne répondent pas à leurs besoins de communication dans tous les contextes. Le « coût d'apprentissage » de certaines de ces technologies de communication améliorée et alternative (CAA) peut aussi s'avérer un obstacle pour les jeunes enfants.

« Si l'on sait qu'il est possible d'apprendre à de jeunes enfants à se servir de ces technologies, c'est quelque chose qui demande d'y consacrer beaucoup de temps, du temps que de jeunes enfants pourraient utiliser plus utilement à apprendre à communiquer, à acquérir le langage, la lecture et l'écriture, à jouer et à avoir des relations avec leur pairs »
LIGHT et DRAGER, 2010, p. 45

Un des grands avantages des systèmes non électroniques pour certains enfants est leur fonctionnement en association avec le « système opératoire intelligent » que constitue leur partenaire. La présence d'un partenaire humain qui peut observer les choses et résoudre les problèmes est un gros avantage par rapport à la rigidité d'un programme informatique. Le partenaire de l'enfant peut par exemple comprendre lequel des doigts de l'enfant qui touchent le tableau désigne un pictogramme, peut prendre le temps d'attendre lorsqu'il voit que l'enfant est sur le point de signifier un « oui », et peut interpréter le langage corporel et les expressions du visage par lequel l'enfant exprime qu'on s'est trompé. Un partenaire peut aussi extrapoler à partir d'indications contextuelles le sens d'un message constitué de mots clés.

L'une des grandes difficultés que présentent les dispositifs non électroniques lorsqu'on fournit du vocabulaire sous forme de symboles graphiques représentant des mots entiers ou des expressions, c'est qu'il faut présenter le vocabulaire sous une forme physique papier. Le nombre d'éléments qu'on peut disposer sur une page est limité. Il est par conséquent nécessaire dans les systèmes assistés de choisir la bonne stratégie pour organiser le vocabulaire de façon à donner à l'enfant et à ses partenaires en communication la plus grande facilité possible d'accès aux nombreux éléments de vocabulaire dont ils ont besoin pour communiquer. En d'autres termes, de faire en sorte qu'ils puissent accéder à tous les mots dont ils ont besoin.

DALE (1976) a publié les résultats d'une étude approfondie de SMITH (1926) sur l'augmentation de la taille du vocabulaire chez les jeunes enfants. L'étude de Smith faisait apparaître l'explosion du vocabulaire qui a lieu typiquement dans les cinq premières années. S'il faut rester prudent avec des chiffres rassemblés il y a plus de soixante-dix ans, les

données de Smith soulignent l'étendue du défi auquel sont confrontés les enfants qui apprennent à utiliser des pictogrammes, ainsi que les personnes qui les aident.

ÂGE (ANNEES / MOIS)	1 / 0	1 / 6	1 / 9	2 / 0	2 / 6	3 / 0	3 / 6	4 / 0	5 / 0
NOMBRE DE MOTS	3	22	118	272	446	896	1 222	1 540	2 072
INCREMENT (NOMBRE DE MOTS NOUVEAUX)	2	19	96	154	174	450	326	330	532

TABLEAU 1 – Tiré de SMITH (1926) cité par DALE (1976) et RETHERFORD (1996)

STRATEGIES DE LANGAGE ASSISTE POUR FOURNIR DU VOCABULAIRE

Il y a beaucoup de stratégies différentes, souvent complémentaires, qu'on utilise pour augmenter la taille et améliorer l'organisation du vocabulaire présenté sous forme de pictogrammes. On a recours à des tableaux de communication thématiques, des tableaux multiples organisés par thème ou par activité, des tableaux dynamiques et des techniques de codage de messages. Les matériels non électroniques couramment utilisés sont :

- divers tableaux thématiques ou spécifiques à une activité, que l'enfant a à sa disposition dans son environnement ;
- des systèmes contenant plusieurs niveaux de vocabulaire, c'est-à-dire des classeurs de communication à plusieurs niveaux.

Ces solutions sont complémentaires, généralement on les met en place en parallèle.

MULTIPLES TABLEAUX THEMATIQUES OU SPECIFIQUES A UNE ACTIVITE

Les tableaux par thème et par activité rassemblent pour l'enfant une sélection d'éléments de vocabulaire lui permettant de communiquer dans une situation donnée ou sur un sujet. Le vocabulaire choisi doit permettre à l'enfant de communiquer une série d'intentions et de messages se rapportant à l'activité/la thématique ciblée. La restriction du vocabulaire à celui nécessaire à l'activité/à la thématique en cours peut augmenter l'efficacité (la rapidité) de la communication pendant l'activité/sur le sujet ciblé. Les tableaux peuvent être rangés avec le matériel lié à l'activité, ou bien à l'endroit de l'activité, pour être toujours disponibles. On peut aussi les ranger séparément et les présenter à l'enfant en temps voulu, pendant l'activité ou lorsqu'il est question de la thématique.

Les tableaux par thème ou par activité présentent les limitations suivantes :

- le choix du vocabulaire sélectionné a été fait par un tiers et ne permet pas de produire des messages qui n'auraient pas été prévus dans le cadre de l'activité/de la thématique, ce qui n'incite pas les enfants à introduire un nouveau sujet de conversation ou à en changer ;
- la capacité des enfants à accéder par eux-mêmes au vocabulaire de ces tableaux à d'autres moments peut être limitée (récupérer le tableau ou y accéder lorsqu'ils se trouvent dans un contexte différent) ;
- le vocabulaire peut apparaître et disparaître à la discrétion d'autrui ;
- les différences de mise en page des tableaux peuvent compliquer et ralentir l'apprentissage d'enfants ayant des besoins complexes en matière d'apprentissage. Exemple – Un enfant ayant appris à un instant T à pointer un pictogramme se trouvant à gauche pour demander de l'AIDE, veut demander de l'aide à un autre moment. Or il ne dispose plus du tableau en question mais d'un autre sur lequel le pictogramme situé à gauche est celui de FRAPPER DES MAINS, et il se retrouve alors sans pictogramme pour demander de l'AIDE.

Selon BURKHART et PORTER (2006), on apprend mieux avec un vocabulaire présenté de façon cohérente, c'est-à-dire un vocabulaire qu'on peut s'attendre à retrouver et non voir disparaître, pour les raisons que :

- le cerveau construit sa compréhension en se basant sur des schémas/patterns ;
- la mémoire de travail, ou mémoire à court terme, ne peut traiter simultanément qu'une quantité limitée d'informations ;
- le fait de trouver et de disposer les pictogrammes toujours au même endroit favorise le développement de l'automatisation, et partant une meilleure localisation du vocabulaire.

LES CLASSEURS DE COMMUNICATION A PLUSIEURS NIVEAUX

On utilise beaucoup les classeurs de communication à plusieurs niveaux pour augmenter la taille du vocabulaire disponible chez ceux qui communiquent à l'aide de pictogrammes et/ou de mots écrits au long. Ces classeurs accompagnent les enfants, rendant le vocabulaire disponible dans de nombreux contextes et dans de nombreuses activités. Un classeur de communication à plusieurs niveaux peut permettre à un enfant de communiquer toute une série de fonctions et de thématiques, de changer de thématique et d'en ajouter d'autres. Ces classeurs ne présentent toutefois pas toujours suffisamment de vocabulaire pour permettre à un enfant de dire beaucoup de choses sur une thématique ou dans toutes ses activités. Cela varie selon la conception et la complexité de chaque classeur.

Les classeurs de communication à plusieurs niveaux, tels qu'on les utilise depuis de nombreuses années, se conçoivent selon différents principes et présentent différentes caractéristiques destinées à en favoriser l'accessibilité et la facilité d'utilisation. L'organisation du vocabulaire y est :

- taxonomique, c'est-à-dire organisée par catégories ;
- schématique, c'est-à-dire organisée par événements ou activités ;
- thématique, c'est-à-dire organisée par thèmes ;
- anecdotique, c'est-à-dire rassemblant des informations permettant de rendre compte d'histoires ou d'anecdotes écrites d'avance.

Ces diverses formules présentent toutefois des difficultés de plusieurs sortes :

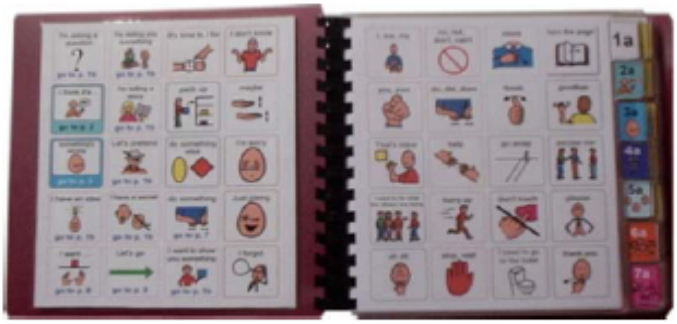
- Il faut que l'enfant et son partenaire de communication apprennent à se déplacer de niveau en niveau (de page en page) pour retrouver le vocabulaire
  - nécessaire pour exprimer différents messages,
  - répondant à une variété de fonctions de communication,
  - convenant à différentes situations.
- La rapidité de communication se voit
  - favorisée par la facilité de combinaison des mots pour constituer différents messages,
  - réduite par la multiplication des changements de niveaux nécessaires.
- La construction de messages spontanés et imprévisibles réclame une certaine rapidité d'accès aux messages prévisibles et à un vocabulaire suffisamment riche.

L'organisation pragmatique de tableaux dynamiques (Pragmatic Organisation of Dynamic Displays, PODD) apportent des solutions à ces différentes difficultés.

LES TABLEAUX DYNAMIQUES A ORGANISATION PRAGMATIQUE PODD

Dans les tableaux dynamiques PODD,

- le vocabulaire est organisé en tenant compte des fonctions de la communication et des besoins conversationnels ;
- on pourra utiliser à la fois les organisations taxonomique, schématique, thématique et anecdotique ;
- l'efficacité à répondre aux besoins de communication est le facteur primordial de l'organisation et de la mise en place du vocabulaire dans le classeur de communication ;
- le développement du langage assisté sera favorisé par la mise à disposition de plusieurs types de classeurs de communication. Ces ensembles de pages proposés correspondent à ce que l'on connait des processus de développement du langage, qu'il soit typique ou alternatif ; ces ensembles de pages sont choisis pour stimuler le langage assisté, favorisant ainsi le développement de l'enfant ;
- les besoins individuelles (capacités de l'enfant, mode de vie) sont pris en compte dans la conception. Cela inclut différentes méthodes d'accès et de présentations visuelles ;
- la position et la disponibilité du vocabulaire sont fixes, favorisant ainsi l'automatisation, l'apprentissage du langage et le fait d'initier la communication.
- Il y a des stratégies
  - pour structurer ce que l'enfant va apporter comme informations, et ce suffisamment pour permettre à son partenaire de le comprendre ;
  - pour compenser les limites du système de CAA.



Les concepts et les stratégies de l'approche par tableaux dynamiques PODD s'appliquent aussi bien aux systèmes non électroniques de basse technologie (classeurs papier) qu'aux synthèses vocales de haute-technologie (grilles PODD pour écrans dynamiques).

LE DEVELOPPEMENT DU PODD

« Les adultes qui élaborent et adaptent l'environnement langagier des enfants qui utilisent des moyens de communication alternatifs, doivent s'attacher à fournir des modèles d'utilisation du langage, avec les propres outils des enfants. Il faudra les utiliser dans des temps de communication authentique, dans toutes sortes de contextes quotidiens et quand les enfants sont très jeunes. L'un des avantages pour les adultes, à utiliser les formes alternatives du langage de l'enfant est de pouvoir éventuellement identifier les insuffisances du système et de trouver des moyens pour y remédier, tout en lui montrant le meilleur moyen de s'en servir. » RENNER, 2003, p. 79

Le développement des tableaux dynamiques à organisation pragmatique PODD a été influencé par :

- l'expérience de l'utilisation au quotidien, par des enfants et des adultes, des classeurs de communication à plusieurs niveaux ;
- les principes fondamentaux de l'intervention en CAA.

À partir de 1993, une équipe d'orthophonistes (PORTER et KIRKLAND, 1995, PORTER, KIRKLAND et DUNNE, 1998, PORTER, 2000) a encouragé des parents et professionnels à essayer d'utiliser des tableaux d'activité et des classeurs de communication à plusieurs niveaux pour stimuler le langage assisté (GOOSSENS', CRAIN et ELDER, 1992). Les problèmes rencontrés ont permis de réfléchir à des solutions de conception et d'élaborer ainsi les classeurs de communication PODD, dont les caractéristiques ont permis une utilisation plus efficace des classeurs à plusieurs niveaux chez les enfants présentant des besoins de communication complexes, et leurs familles.

Au fur et à mesure de l'introduction des synthèses vocales, les concepts et les stratégies appliquées aux classeurs de communication PODD l'ont été à la création d'ensembles de grilles pour écrans dynamiques. Il a fallu, pour en tirer le meilleur parti, tout un travail d'adaptation aux systèmes opératoires des ordinateurs, mais d'une manière générale l'organisation du vocabulaire reste fort peu différente de celle des classeurs papier. De plus, cette ressemblance pour l'enfant entre les appareils de haute technologie et les outils non électroniques a pour avantage de réduire le temps d'enseignement/apprentissage et de faciliter la transition entre les deux systèmes, en réponse aux différents besoins de communication à la fois des enfants et de leurs partenaires.

Les caractéristiques des tableaux dynamiques PODD ont aussi été influencées par l'**objectif même de la communication améliorée et alternative**, défini de manière générale comme suit :

il s'agit *« de répondre aux **différents besoins de communication** de la personne de façon aussi **intelligible**, **spécifique**, **efficace**, **indépendante** et **socialement valorisée** que possible, dans le but de **comprendre les autres** et d'**être compris**. »* PORTER, 1997

Au vu de cet objectif, les évaluations et les interventions auxquelles on procède doivent s'attacher à résoudre les problèmes, de façon à « ***découvrir les circonstances qui vont permettre à l'enfant de répondre à ses besoins actuels de communication** et à **lui fournir des opportunités pour stimuler le développement d'une communication future plus intelligible, spécifique, efficace, indépendante et socialement valorisée***. »

Cet objectif ainsi défini sert ensuite aussi d'**indicateur de qualité**.

« Est-ce que l'intervention permet à la personne de répondre à ses besoins de communication réceptive et expressive de façon plus intelligible, spécifique, efficace, indépendante ou socialement plus valorisée qu'auparavant ? »

La conception et la construction des tableaux dynamiques PODD ont également été influencées par les **trois objectifs à long terme** suivants recherchés pour tous les enfants apprenant à communiquer à l'aide de la CAA.

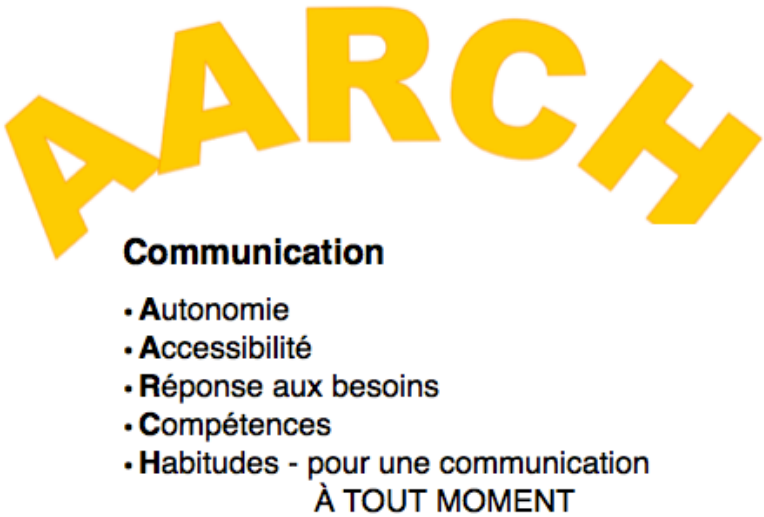
1. L'autonomie de communication (VON TETZCHNER et GROVE, 2003)
La personne qui utilise la CAA :
- a accès à ce qu'elle peut dire ;
- est responsable de sa propre production langagière ;
- est capable de s'exprimer conformément à ses propres intentions de communication.

L'autonomie de communication ne dépend pas de la capacité de l'individu à manipuler de façon indépendante son outil de CAA, mais elle renvoie à l'origine du message. Par exemple quelqu'un qui s'appuie sur un partenaire pour tourner les pages de son classeur de communication peut préserver son autonomie de communication en utilisant des stratégies qui amènent son partenaire à la page ou aux pages dont il a besoin pour exprimer ses propres messages.

2. L'accessibilité de la communication (VON TETZCHNER et GROVE, 2003)
Il se trouve des personnes dans l'environnement social de l'enfant qui
- comprennent la forme de communication alternative ;
- peuvent l'étayer au cours de la période d'acquisition ;
- sont capables de communiquer d'une manière qui procure à la personne le maximum d' autonomie de communication, et pour qui c'est important de le faire.

3. La compétence de communication (LIGHT, 1989)
Suffisamment de connaissances, de capacité de jugement et de savoir-faire dans quatre domaines :
- la compétence linguistique ;
- la compétence opérationnelle ;
- la compétence sociale (aspects socio-linguistiques et socio-relationnels) ;
- la compétence stratégique.

Ces principes d'intervention se retrouvent dans les classeurs de communication PODD. Ces critères s'appliquent aussi pour évaluer les avantages et les inconvénients relatifs des choix effectués, pour obtenir les compromis qui permettent aux personnes de répondre le plus efficacement possible à leurs besoins de communication.



Il est vital que le langage et les caractéristiques physiques d'un classeur de communication permettent à l'enfant de réussir à mieux répondre à ses besoins de communication réels au quotidien. La mauvaise compréhension des systèmes de communication assistée dans les environnements dans lesquels évolue l'enfant constitue souvent une réelle difficulté dans les interventions en communication améliorée et alternative. Poser la question « Qu'est-ce que l'enfant a besoin de dire, quand, à qui et comment ? » permet de clarifier ses besoins de communication spécifiques pour un système assisté et donne des éléments de réflexion pour l'étude de systèmes de CAA efficaces.

La fig. 2 présente une liste de questions destinées à clarifier le langage et les caractéristiques d'un système de CAA, pour répondre aux besoins de communication d'un individu. Les modèles de classeurs de communication PODD élaborés en ont tenu compte.

Ce que l'enfant a besoin de dire	*Quand, ou et a qui*	*Comment*
Quel est le vocabulaire, quels sont les messages dont l'enfant a besoin pour communiquer ? Quelles sont les fonctions qu'il pourra exprimer avec ce vocabulaire ? Est-il important que ce message soit formulé rapidement ou pas (dans une progression de priorités) ? Comment organiser au mieux les branches pour chaque fonction ? Quels sont, pour chaque enfant et du point de vue fonctionnel et de son développement, les besoins en matière de vocabulaire (pragmatique, sémantique et syntaxe) ? Quel est le vocabulaire dont l'enfant a besoin pour réussir une interaction ? Quel est le vocabulaire supplémentaire qui va le plus probablement être associé à ce vocabulaire ?	Où et quand l'enfant devrait-il être amené à utiliser ce vocabulaire ? Y a-t-il des considérations pratiques associées à cet environnement ? Comment l'enfant se tient-il (quelle est sa posture) ? Quel est la place disponible pour l'outil de CAA ? Quelles sont les caractéristiques du tableau répondant le mieux aux exigences de la situation (taille, moyen d'accès, mise en page, type de tableau, séparé ou faisant partie d'un classeur) ? Avec qui l'enfant va-t-il communiquer ? Y a-t-il des exigences particulières concernant le partenaire de communication ? Quels sont les modes de communication que ces partenaires comprennent ? Comment favoriser l'intelligibilité par un grand nombre de partenaires de l'usage que fait cet enfant du langage assisté ? Quel est le degré de soutien à intégrer à ce système pour favoriser la bonne compréhension des messages de l'enfant par le partenaire ? Quel est le temps disponible pour communiquer dans cette situation ?	Quels vont être les modes de communication les plus efficaces pour ces messages dans différentes situations ? Quel en est le mode le plus efficace, le plus intelligible, le plus autonome, le plus suffisamment spécifique et le plus valorisé socialement ? Quels sont les besoins en matière de langage assisté au sein de la communication multimodale de l'individu ? Est-ce que l'enfant a besoin de pictogrammes pour communiquer ce message, ou bien va-t-il utiliser un autre mode ? Comment augmenter l'efficacité d'utilisation d'un système assisté ? Quel est le degré d'appui à intégrer au système pour permettre une communication efficace et intelligible ? Comment aider l'enfant à accéder à du vocabulaire de façon autonome (notion d'autonomie de la communication) ?

***Tableau 2* – Qu'est-ce que l'enfant a besoin de dire, quand, à qui et comment ?**

II- LES CARACTERISTIQUES DES CLASSEURS PODD

TABLEAUX DYNAMIQUES A ORGANISATION PRAGMATIQUE

Les facteurs qui déterminent l'organisation générale et les caractéristiques d'un PODD sont :

- les besoins en matière de communication et de langage, actuels et futurs/développementaux ;
- le nombre d'éléments par page ouverte, mettant en jeu
    - les capacités visuelles
    - les capacités cognitives
    - les capacités physiques
- la méthode d'accès
- la présentation sous forme de classeur de communication papier (low-tech) ou de dispositif électronique à synthèse vocale (high-tech).

LES TYPES DE CLASSEURS DE COMMUNICATION PODD

Les classeurs de communication PODD se présentent principalement sous trois formes.

1.S'ouvrant sur une seule page

2.S'ouvrant sur une double page

3.S'ouvrant sur deux pages + un rabat

Le rabat est accessible depuis toutes les pages et contient en général l'index de navigation principal et les expressions utilisées pour gérer les interactions.

LA TAILLE

Les classeurs de communication PODD existent en différents formats. La taille d'un classeur de communication doit non seulement convenir aux capacités d'accès et aux capacités visuelles de l'enfant, mais aussi à l'environnement quotidien dans lequel il doit communiquer. Étant donné que les enfants utilisant la CAA ont besoin de communiquer dans des situations et positions variées, et qu'il peut être difficile de positionner un classeur de communication parmi tout le matériel déjà présent, la taille maximale d'un classeur de communication PODD est le format A4. Un classeur s'ouvrant sur une double page peut être plus grand une fois ouvert, mais pas lorsqu'il est fermé.

Si des formats plus importants peuvent, au départ, sembler mieux convenir aux besoins d'un enfant, l'expérience montre que l'usage au quotidien de classeurs de communication de grande taille est souvent limité. Et un classeur ne sert à rien s'il ne sert pas à communiquer tout au long de la journée.

Les ensembles de pages PODD sont disponibles dans plusieurs tailles. On peut de plus en adapter la taille de manière très fine en utilisant une imprimante permettant le réglage de la zone d'impression.

LES PICTOGRAMMES

Le présent ouvrage utilise les Picture Communication Symbols (PCS) inclus dans le logiciel Boardmaker®. On a fait le choix de pictogrammes en couleur car la couleur est un élément qui permet en particulier de mieux différencier les pictogrammes qui se ressemblent par la forme, et aussi de mieux repérer les pictogrammes sur la page (WILKINSON, CARLIN et JAGAROO, 2006). Les CD de *Présentation visuelle/auditive alternative* présentent des classeurs de communication PODD avec des pictogrammes à fort contraste pour des enfants ayant une déficience visuelle les empêchant d'utiliser les pictogrammes standard.

La base de pictogrammes PCS propose plusieurs pictogrammes pour une même notion ou un même mot. Le mot JOUER, par exemple, est illustré par la représentation d'un jeu devant un damier, sur une balançoire, avec des jouets, une guitare, une balle, par un acteur jouant dans une pièce, et aussi par le geste de la langue des signes américaine. Le choix des pictogrammes pour les ensembles de pages PODD s'est fait dans le but de favoriser le développement du langage et la lecture/écriture de l'enfant. Un seul pictogramme PCS essaie dans la mesure du possible de représenter un mot dans toutes ses significations. Dans les ensembles de pages conçus pour favoriser la production de mots composés, les enfants sont encouragés à combiner les pictogrammes pour produire des concepts de mots composés (à utiliser par exemple les deux pictogrammes SALADE et FRUIT plutôt que le seul pictogramme PCS pour SALADE DE FRUITs).

Les ensembles de pages PODD utilisent les pictogrammes PCS pour représenter les personnes. Même si les enfants ont plus de facilité à reconnaître des photos de personnes, on a constaté que cela crée une distraction (ainsi que pour leurs partenaires) par rapport au message, lorsqu'ils désignent ou voient les photos de personnes de leur entourage, et qu'en d'autres termes, ils les utilisent comme un album de photos. Cela rend les messages souvent très confus, puisqu'on se met alors à parler des photos et des personnes, et non plus du message initial.

LES METHODES D'ACCES

3 jeux de CD existent, qui permettent de réaliser différents types de classeurs de communication PODD adaptés aux différentes méthodes d'accès :
1. le jeu de CD *Accès direct*,
2. le jeu de CD *Accès alternatif*,
3. le jeu de CD *Présentation visuelle/auditive alternative*.

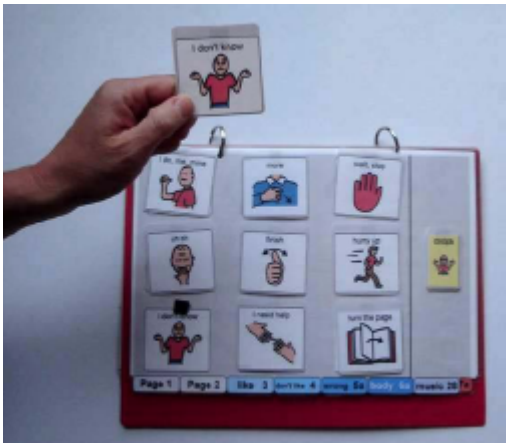
1. Le jeu de CD *Accès direct* comprend des classeurs de communication PODD conçus pour la désignation directe avec la main, un doigt ou un outil. Certains de ces ensembles de pages peuvent être modifiés pour être adaptés aux modes d'accès *PRENDRE ET DONNER/MONTRER* ou *BALAYAGE ASSISTE PAR LE PARTENAIRE* (chaque jeu de pages s'accompagnant de fichiers d'information et de construction).

2. Le jeu de CD *Accès alternatif* comprend des classeurs de communication PODD conçus pour
- le pointage oculaire
- le balayage assisté par le partenaire (linéaire, par colonne/ligne et groupe/colonne/ligne),
- l'accès codé
- les méthodes d'accès combinés :
  - accès direct à une section plus balayage assisté par le partenaire ;
  - pointage oculaire d'une section plus balayage assisté par le partenaire.

3. Le jeu de CD *Présentation visuelle/auditive alternative* comprend des classeurs de communication PODD conçus pour les enfants ayant des difficultés à utiliser les tableaux de pictogrammes classiques sur le plan visuel, comme dans les jeux 1 et 2. Les méthodes d'accès comprennent :
- le balayage auditif assisté par le partenaire ;
- le balayage auditif plus visuel assisté par le partenaire ;
- la désignation directe de pictogrammes à fort contraste.

PRENDRE ET DONNER/MONTRER

La technique du *PRENDRE ET DONNER/MONTRER* est utile avec les enfants que cela aide de donner le pictogramme directement à leur partenaire et/ou de construire une phrase sur une bande-phrase. Le geste de donner le pictogramme directement au partenaire peut aider ceux qui ont du mal à comprendre l'intention communicationnelle de la désignation. Le fait de voir une phrase complète assemblée peut aussi favoriser la compréhension chez certains, et les aider à énoncer des phrases complètes. Il peut aussi être utile que le partenaire utilise la méthode de prendre et montrer un pictogramme à la fois pour fournir un apport réceptif aux enfants qui ont du mal à suivre visuellement le processus de désignation et/ou à gérer la complexité visuelle du tableau dans son ensemble.



Il peut aussi être utile d'avoir les pictogrammes en deux exemplaires, un exemplaire fixe et un exemplaire mobile à remettre sur le premier. Ceci aide les enfants et leurs partenaires à localiser le vocabulaire, et donc à communiquer plus efficacement.

Les modèles de classeurs de communication PODD s'accompagnent de fichiers de construction détaillés permettant de modifier les ensembles de pages pour cette technique.

La technique du *PRENDRE ET DONNER/MONTRER* présente toutefois certaines limites pratiques, notamment :

- Les pictogrammes supplémentaires et leur Velcro® rendent les classeurs de communication beaucoup plus épais et plus lourds.
- Le geste qu'il faut faire pour prendre chaque pictogramme peut ralentir le processus, et demande par ailleurs une motricité suffisante.
- Il faut compter en plus le temps de remettre la carte en place après utilisation.
- Il en va de même pour le geste qu'il faut faire pour mettre chaque pictogramme sur la bande-phrase, puis le remettre dans le classeur de communication.
- Le processus peut limiter le tour de rôle dans la conversation (lors de tours de rôle multiples sur un sujet) en raison du temps de manipulation, par l'enfant et le partenaire, ce qui peut les détourner du contenu et de l'échange de la conversation.

Les avantages relatifs de cette méthode d'accès sont à évaluer en fonction de ces limitations pratiques. On ne l'utilisera que lorsque la communication ne peut se faire qu'à partir du geste de prendre/montrer les cartes unes par unes.

On encouragera la technique de la désignation directe dès que possible pour améliorer la communication.

On envisagera l'utilisation d'un tableau électronique affichant les messages dans une fenêtre pour permettre aux enfants de voir/entendre des phrases entières.

LE BALAYAGE ASSISTE PAR LE PARTENAIRE

S'agissant d'outils de communication non électroniques, le partenaire procède au balayage des options en désignant/pointant et/ou énonçant le nom des éléments. L'enfant réagit au fur et à mesure par un oui et/ou non. On trouvera dans les jeux de CD *Accès alternative* et *Présentation visuelle/auditive alternative* des exemples vidéos de balayage assisté par le partenaire.

Le **balayage assisté par le partenaire** peut prendre trois formes.

- **Balayage visuel** – L'enfant s'appuie sur la reconnaissance visuelle des pictogrammes. Le partenaire effectue le balayage en désignant ou pointant du doigt ou d'une lumière des sections/colonnes/cases, sans dire le nom des pictogrammes. Il peut poser une question d'ordre général du type « C'est dans cette colonne ? » ou « Celle-là ? ». Chez les enfants s'étant familiarisés avec le balayage visuel, leur partenaire habituel peut très bien effectuer le balayage sans rien dire.

- **Balayage auditif** – Le partenaire énonce à haute voix l'intitulé de chaque pictogramme ou groupe de pictogrammes, l'enfant se fondant sur sa compréhension des mots prononcés. La formation du partenaire à l'apprentissage du système de balayage auditif doit souligner l'importance de lire à haute voix les libellés (comme le ferait un appareil électronique à synthèse vocale), et de NE PAS poser des séries de questions. Il énumèrera par exemple la suite de libellés ENCORE, FINI, JE FAIS, AIDER, et s'abstiendra de poser la question « Est-ce que tu veux ENCORE ? » au lieu de prononcer l'intitulé ENCORE – car cela pourrait perturber un enfant qui veut effectivement ENCORE mais qui avait l'intention de demander de l'AIDE.

- **Balayage auditif plus visuel** – Le partenaire montre/désigne chaque pictogramme tout en lisant à haute voix son intitulé. L'enfant peut se fonder sur sa compréhension de la parole ou sur sa reconnaissance visuelle. On utilise souvent le balayage auditif et visuel pour permettre aux enfants de communiquer en mobilisant leur compréhension du langage oral, tout en leur donnant la possibilité d'apprendre à reconnaître visuellement les pictogrammes (ce qui servira plus tard). On peut aussi l'utiliser avec des enfants souffrant de déficience visuelle d'origine corticale pour assurer une stimulation visuelle et améliorer leurs compétences visuelles.

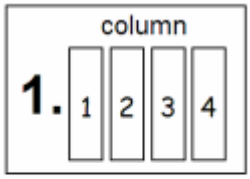
Pour réagir, les enfants ont deux possibilités :

- Réagir par **un seul mouvement d'acceptation**, c'est-à-dire un signal voulant dire « Oui » lorsque le partenaire pointe ou énonce la section/colonne/case voulue, l'enfant ne faisant rien jusqu'à ce qu'on y arrive (le processus est le même dans les appareils électroniques où la recherche automatique s'interrompt lorsqu'on actionne un bouton). Cette façon de faire implique que le partenaire marque un temps d'arrêt suffisant entre chaque étape. En effet, il faut laisser à l'enfant le temps de produire un « Oui » suffisamment fiable pendant le temps d'arrêt. Il faut que ce temps de pause soit bien décrit au partenaire dans les instructions accompagnant le classeur de communication (on donne en général un nombre de secondes à compter, ou de chiffres à énoncer lentement dans sa tête). L'expérience montre que les partenaires moins familiers ont plus confiance dans la réponse/le message de l'enfant lorsque celui-ci a aussi un mouvement spécifique pour dire « Non, pas celui-là ».
- Réagir par **deux mouvements**, un mouvement d'acceptation et un mouvement de rejet, l'enfant utilisant deux signaux bien différenciés pour « Non » ou « Oui » devant chaque section/colonne/case. Cette formule demande moins de compétences au partenaire, puisque qu'il n'y a pas de temps d'arrêt, ce qui peut augmenter la confiance en eux des partenaires occasionnels. Cela exige toutefois de l'enfant deux mouvements différents, et être ainsi source de fatigue pour certains.

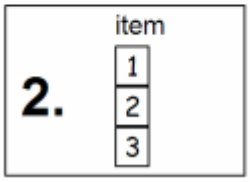
Les schémas de balayage utilisés dans les classeurs de communication PODD peuvent être :

- **Linéaires**
  Le partenaire procède au balayage en passant d'un élément à l'autre. La mise en page est généralement conçue pour partir de la case en haut à gauche et descendre le long de la colonne de gauche, puis faire de même pour chacune des colonnes, de gauche à droite.

- **Colonne/case** (ou recherche par colonne/ligne)



Le partenaire fait une recherche par colonnes, en commençant par celle de gauche, de gauche à droite.

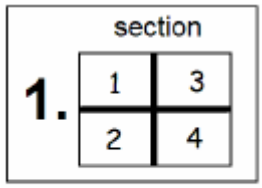


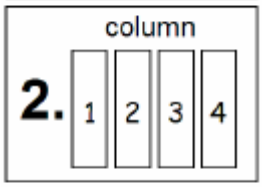
Lorsque l'enfant fait un « Oui » pour une colonne, le partenaire poursuit le balayage pour chaque case de cette colonne, de haut en bas.

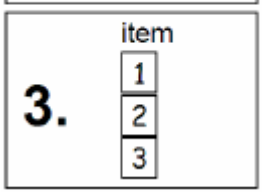
- **Section/colonne/case** (ou recherche par groupe/colonne/ligne).
  Les colonnes de pictogrammes sont regroupées en sections.
  Le partenaire fait une recherche dans chaque section l'une après l'autre.

  Lorsqu'un enfant dit « Oui » pour une section, le partenaire enchaîne avec une recherche dans les colonnes de la section, en commençant par celle de gauche et se déplaçant vers la droite.

  Lorsqu'un enfant dit « Oui » pour une colonne, le partenaire enchaîne avec une recherche pour chaque élément de la colonne, de haut en bas.







ACCES CODE

Dans les classeurs de communication PODD avec accès codé, l'enfant utilise une grille de pointage ou un dispositif de pointage oculaire séparé pour indiquer la colonne et/ou la ligne pour sélectionner la case. Les colonnes sont repérées par des couleurs, les lignes sont repérées par des chiffres. L'enfant indique la couleur et le nombre correspondant à la case sur le dispositif de désignation oculaire ou par pointage (comme on le ferait pour donner un repère sur un plan quadrillé). Dans les deux exemples ci-dessous, l'enfant, avec le doigt ou avec le regard, désignerait d'abord la section (le quadrant en haut à gauche, en bas à gauche, en haut à droite ou en bas à droite). Ensuite, il va désigner, successivement, la couleur correspondant à une colonne, puis le chiffre correspondant à une ligne. Pour les enfants qui ont besoin de recourir à une méthode d'accès alternative, l'accès codé augmente la vitesse de communication en permettant de présenter un plus grand nombre de pictogrammes sur une même page.

ACCES CODE – Dispositif de pointage oculaire dans la couverture du PODD

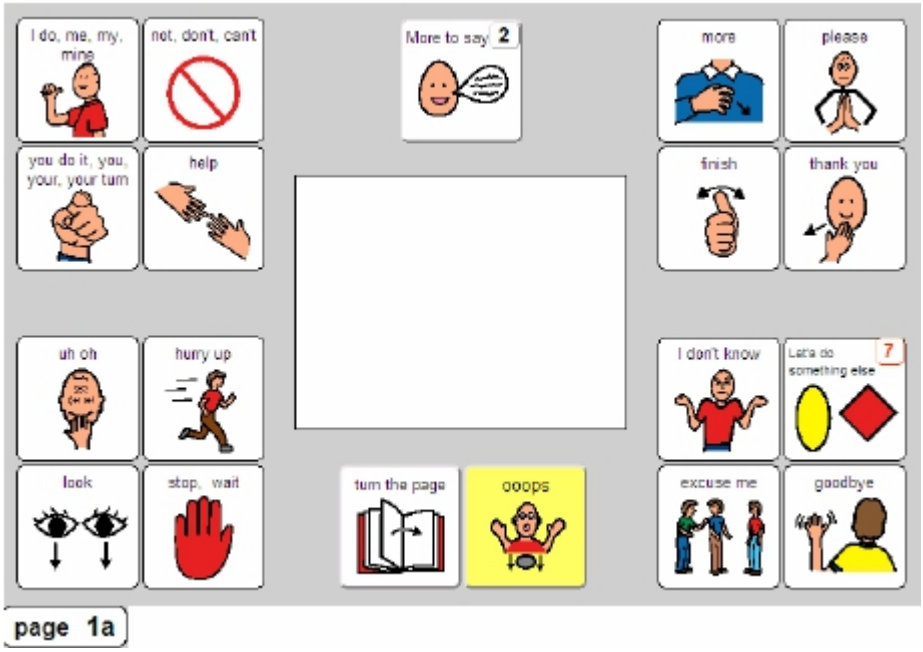
ACCES CODE – tableau de pointage séparé

ACCES COMBINE

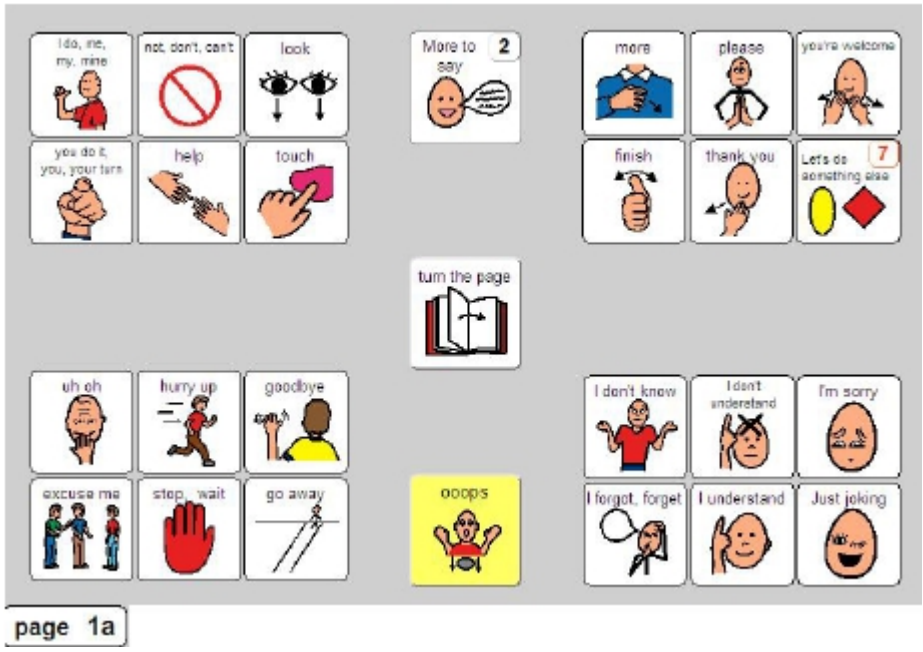
Certains ensembles de pages PODD sont conçus pour utiliser à la fois la désignation directe ou par le regard et le balayage assisté par un partenaire. Les pictogrammes sont réunis en groupes/sections. Dans un premier temps, l'enfant indique directement le groupe ; puis recourt au balayage assisté par le partenaire pour sélectionner l'élément voulu dans le groupe.

L'accès combiné est utilisé pour augmenter la quantité de vocabulaire disponible sur une page, pour les enfants qui peuvent pointer directement un nombre limité d'emplacements par la main ou le regard.

ACCES COMBINE – Pointage oculaire puis balayage assisté par le partenaire



ACCES COMBINE – Pointage direct puis balayage assisté par le partenaire



LES CHANGEMENTS DE NIVEAU OPERES PAR LE PARTENAIRE

Un tableau dynamique est *« un outil de communication ou un dispositif électronique dont les pictogrammes changent de façon constante selon les sélections antérieures ».*

GLENNEN et DECOSTE, 1997, p. 773

L'une des difficultés avec les classeurs de communication à plusieurs niveaux est de pouvoir tourner les pages de manière efficace pour arriver à la page souhaitée. Il arrive que seuls ceux qui ont conçu le classeur, ou ses utilisateurs très fréquents sachent à quelle page aller. Prendre le temps de lire chaque onglet de page, à la recherche de celui souhaité, prend aussi beaucoup de temps.

Les classeurs de communication PODD présentent un certain nombre de caractéristiques simples mais efficaces qui améliorent et l'efficacité des changements de page et l'autonomie de l'enfant, qui fait comprendre à son partenaire à quelle page aller.

1. LES COMMANDES « ALLER A LA PAGE NUMERO TANT »

Les commandes « Aller à… » sont des repères visuels ayant pour fonction d'organiser les déplacements dans l'arborescence du classeur. Le fait d'avoir « Aller à la page numéro tant » plutôt que « Aller à la page intitulée ainsi » permet aux adultes et aux enfants à partir d'un certain âge d'utiliser leur connaissance des nombres pour trouver plus efficacement la bonne page. Ils n'ont pas besoin de lire le nom de chaque page, et ils savent tout de suite à peu près le nombre de pages à tourner.

2. LES ONGLETS DE PAGE EN COULEUR

Le fait d'associer une couleur identique à une commande « Aller à la page numéro tant » et à un onglet de page permet à l'enfant de trouver encore plus efficacement la page où aller. Le système PODD se conforme à un code couleur des catégories commun à tous les ensembles de pages (voir le fichier *Code couleur* sur le CD).

3. LES COMMANDES OPERATIONNELLES

Les pictogrammes associés aux commandes opérationnelles de type « tourner la page », « aller aux catégories », « retour page … » incluses dans les PODD facilitent le contrôle par l'enfant des changements de niveaux. On a constaté que la présence de ces commandes opérationnelles permet aussi aux partenaires de mieux savoir à quelle page aller avec les enfants qui ne sont pas encore indépendants dans leur capacité à planifier la navigation à travers le classeur de communication. Les partenaires peuvent utiliser ces commandes opérationnelles au départ.

On encourage les enfants à utiliser les commandes « Aller à… » et les pictogrammes de commandes opérationnelles jusqu'au moment où ils deviennent capables d'aller directement à la page voulue à l'aide des onglets.

- Il arrive souvent que la communication s'interrompe lorsqu'un enfant tourne tout seul les pages de son classeur de communication à la recherche de vocabulaire.
- Le fait de tourner les pages une à une à la recherche de vocabulaire prend beaucoup de temps. L'enfant peut aussi se laisser distraire pendant la recherche et s'intéresser à des pictogrammes qui sont étrangers à ce qu'il voulait dire au départ.
- Certains enfants ayant des troubles de l'intégration sensorielle sont stimulés par le fait de tourner les pages, ce geste physique pouvant les distraire de l'interaction amorcée. Dans ce cas, il faut essayer de présenter le classeur hors de portée de l'enfant en lui disant « Tu me dis ce que tu veux, et c'est moi qui tourne la page », ou bien utiliser le balayage assisté par le partenaire, toujours en tenant le classeur bien hors de portée de l'enfant. Des expériences répétées de communication réussies aident les enfants à réfréner leur désir de tourner les pages et à plutôt se concentrer sur le message qu'ils veulent communiquer.

LES DEPARTS DE BRANCHES PRAGMATIQUES

Les départs de branches pragmatiques ont deux fonctions dans le système PODD.

1. Ils fournissent des liens prédictifs rapides vers les pages de vocabulaire généralement nécessaire pour exprimer une fonction de communication particulière. Le pictogramme « quelque chose ne va pas », par exemple, mène à des pages de vocabulaire permettant de se plaindre ou de rendre compte d'une difficulté.

2. Ils compensent l'utilisation réduite des indices contextuels, gestes et intonations généralement utilisés pour exprimer l'intention de communication d'énoncés de 1 ou 2 mots.

« Bien que cela n'ait pas encore été vraiment étudié, plusieurs professionnels ont observé que les enfants utilisant les systèmes augmentés peuvent avoir des difficultés à établir les intentions de communication quand ils sont au stade d'énoncés d'un ou deux mots. Les enfants sans handicap moteur utilisent souvent l'environnement (par exemple montrer une petite voiture, désigner un chien) et l'intonation pour suggérer leur intention. Ces moyens manquent souvent aux enfants ayant un handicap moteur. Par conséquent, les énoncés qu'ils utilisent à un stade précoce sont susceptibles d'être mal compris par le partenaire. »

KRAAT, 1987, p. 90

Dans le développement du langage oral, l'intonation, l'expression faciale, le geste, le mouvement et les actions dans l'environnement permettent au partenaire de bien interpréter l'intention communicationnelle et la signification exacte des énoncés d'un ou deux mots.

EXEMPLE – Un enfant prononce le mot « magasin ». Ce mot peut prendre différents sens en fonction de l'intonation, de l'expression faciale et des mouvements qui l'accompagnent.

- Intonation montante et regard/visage interrogateur : « On va au magasin ? »
- L'enfant se désigne lui-même et fait une mimique expressive : « Je suis allé au magasin »
- Il montre le jouet représentant une caisse enregistreuse : « Faisons semblant de jouer au magasin »

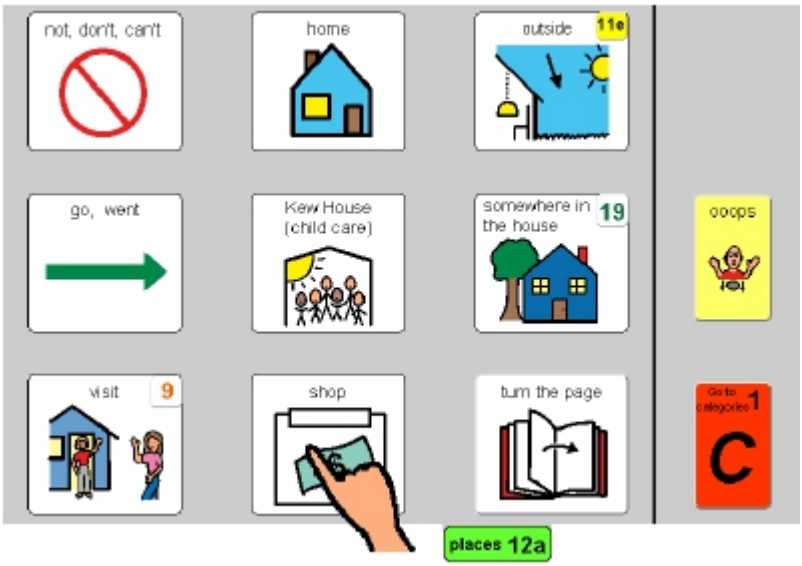
Il n'y a pas, dans l'utilisation des pictogrammes, d'équivalent à l'intonation. Les enfants qui utilisent les pictogrammes peuvent avoir du mal avec l'expression faciale et les mouvements permettant une bonne interprétation des énoncés d'un ou deux mots. S'agissant de la signification de phrases d'un ou deux pictogrammes, le partenaire doit les interpréter à partir du contexte et de sa connaissance de l'enfant.

On constate une grande variabilité dans les capacités naturelles des partenaires à percevoir la diversité des messages qu'un enfant peut vouloir communiquer à l'aide de pictogrammes. De ce fait, les énoncés d'enfants utilisant la CAA sont souvent interprétés comme des demandes, sauf si l'enfant précise bien qu'il communique pour une fonction différente.

Lorsqu'on utilise les catégories comme index principal de navigation, l'adulte doit interpréter l'intention voulue uniquement à partir des mots. Par exemple :

Index des catégories : « lieux »

Puis « magasin »

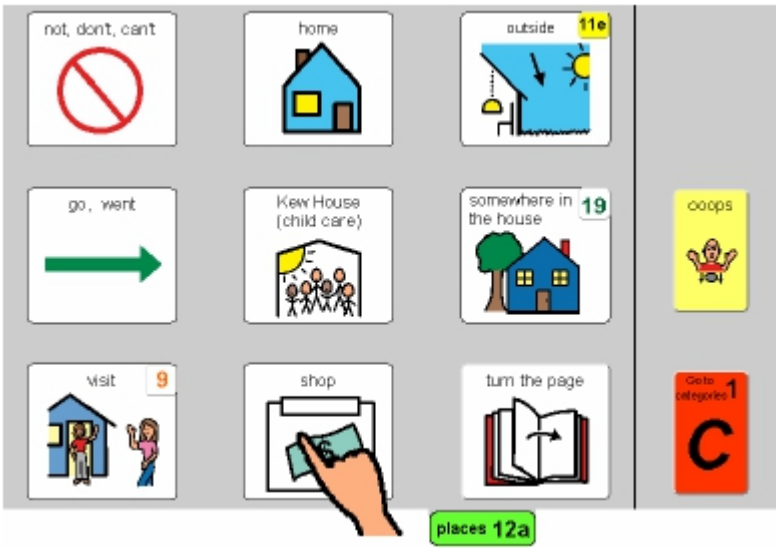


Avec les enfants qui communiquent en utilisant des phrases de 1 à 3 mots clés, on a avantage à ajouter des départs de branches pragmatiques : ils permettent à l'enfant de préciser la fonction de communication qui accompagne le message.

Départ de branches pragmatique :

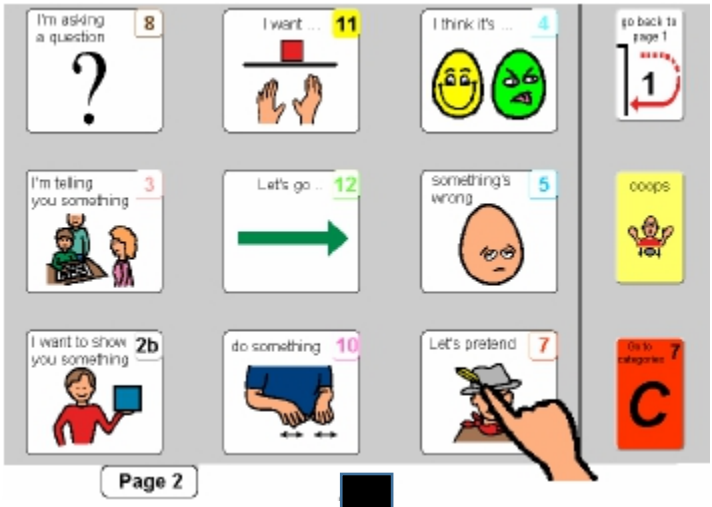
« Aller quelque part »

Puis « magasin »



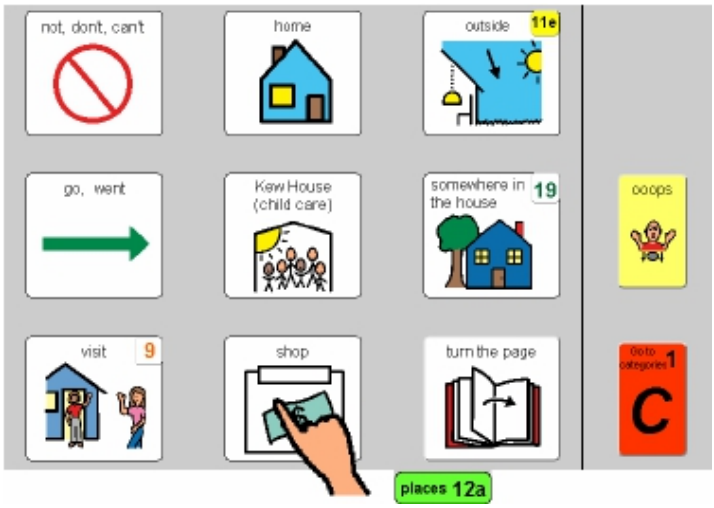
Départ de branches pragmatique :

« Faire semblant »



Index des catégories : « lieux »

« magasin »



Au fur et à mesure que les capacités de communication d'un enfant augmentent et qu'il passe à des phrases de trois mots ou plus, il a de moins en moins besoin d'avoir recours aux départs de branches pragmatiques.

Les départs de branches sont formulés de façon à donner des informations contextuelles au partenaire. Ils utilisent le discours de la conversation pour favoriser l'interaction communicationnelle, par exemple *Je veux quelque chose*, *Je veux aller quelque part*, *Je pose une question*. Cela permet de rester concentré sur la conversation, puisque les départs de branches pragmatiques font partie intégrante du message. Cela évite aussi au partenaire d'avoir la sensation qu'on tourne beaucoup de pages pour exprimer le message.

Suggestions de départs de branches

J'aime ça
Je n'aime pas ça
Je pense que / à mon avis (ce départ pouvant remplacer les deux précédents)
Quelque chose ne va pas
Je veux quelque chose
Je veux aller quelque part
Je pose une question
Je te dis quelque chose
J'ai une idée
Je raconte une histoire
Je raconte une blague
On fait semblant
Je veux faire quelque chose
Je veux te montrer quelque chose
Je te dis comment

On peut modifier la formulation de chaque départ de branches pour l'adapter aux préférences personnelles de chaque enfant et/ou aux façons de s'exprimer habituelles dans son entourage. On peut par exemple remplacer *Quelque chose ne va pas* par *Je ne vais pas bien* ou *J'ai un problème*.

Le choix des départs de branches pragmatiques à inclure dans un classeur de communication sera fonction des besoins de chaque enfant et de son développement. Un enfant de vingt mois par exemple aura besoin de fonctions correspondant à son stade de développement comme *Je veux quelque chose*, *Je veux aller quelque part*, *Je n'aime pas ça, J'aime ça, Quelque chose ne va pas* et *Je pose une question*. Il n'aura par contre pas besoin d'exprimer des fonctions de communication pour, par exemple, faire part d'informations, du type *Je te dis quelque chose*. On peut toutefois avoir avantage à les inclure dans le classeur, car ils permettent au partenaire de fournir un apport réceptif (modéliser le langage et/ou aider l'enfant à comprendre le message du partenaire).

On peut remplacer les départs de branches pragmatiques *J'aime ça* et *Je n'aime pas ça* par *A mon avis* ou *Je pense que* et *Je trouve que…* Les formules *J'aime ça* et *Je n'aime pas ça* semblent plus transparentes et convenir mieux aux jeunes enfants pour donner accès au vocabulaire de l'opinion. Toutefois, dans la conversation, quand on exprime une opinion de type BÊTE, AMUSANT, FOU ou FACILE, cela ne convient pas forcément de commencer par dire qu'on aime ou qu'on n'aime pas quelque chose ; un départ de branches plus général comme *A mon avis* ou *Je pense que…* exprime plus précisément l'intention de communication du message.

La fonction pragmatique exprimée peut aussi servir de base pour la navigation (l'organisation) du classeur de communication. En effet, différents types de branches peuvent mieux convenir pour favoriser la communication de différentes fonctions de la communication.

AUTRES STRATEGIES PERMETTANT DE REMEDIER AUX LIMITES DU LANGAGE ASSISTE ET D'ETAYER LA COMMUNICATION

On peut incorporer dans un tableau dynamique PODD différentes stratégies pour compenser certaines limites inhérentes à l'utilisation des pictogrammes et favoriser une communication plus intelligible et socialement plus valorisée. On peut par exemple :

- faire que l'enfant inclut suffisamment d'informations pour permettre au partenaire de le comprendre ;
- permettre l'expression de messages plus spécifiques et socialement plus valorisés (adaptés à son âge) ;
- prévenir les ruptures dans la communication, ou aider à y remédier.

LES LIENS PREDICTIFS

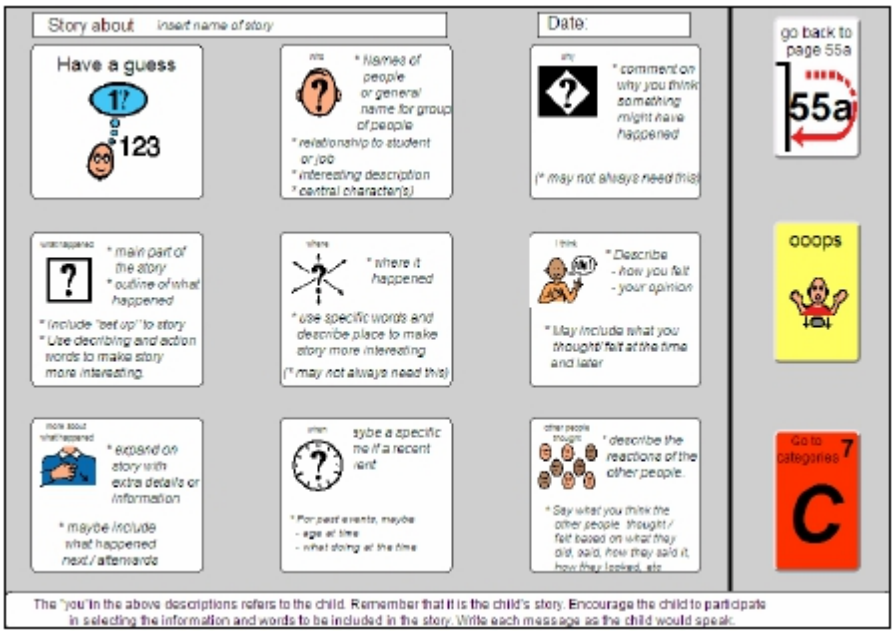
Il s'agit de liens qui anticipent la page la plus probablement nécessaire pour communiquer un message prévisible. Certaines branches pragmatiques utilisent des liens prédictifs menant aux pages du vocabulaire nécessaire pour communiquer telle ou telle chose. Ils peuvent aussi s'utiliser pour aider l'enfant à produire des phrases dans l'ordre grammatical.

INDICATION DE TEMPS DU VERBE

Avant qu'un enfant ne puisse utiliser les flexions verbales pour indiquer le temps du verbe, on peut signaler le temps en utilisant des pictogrammes comme *Ça s'est déjà passé*, *Ça se passe maintenant, Ça va se passer*. Ces indications permettent au partenaire, lorsqu'il reformule verbalement le message, de le conjuguer au temps voulu. (Si par exemple l'enfant a apporté l'indication *Ça s'est déjà passé*, le partenaire peut dire « est allé » dans sa traduction du pictogramme *aller*.) La notion de temps peut être difficile pour les jeunes enfants, mais la présence de ces indications permet au partenaire de ne pas se cantonner trop exclusivement au présent, et les partenaires eux-mêmes y ont souvent recours pour clarifier le message de l'enfant.

REGROUPEMENT D'INFORMATIONS

Il s'agit de phrases entières et d'éléments de narration réunis dans des cases spécifiques. Ils permettent à l'enfant d'aller plus vite lorsqu'il raconte des histoires, des blagues ou des anecdotes. La fluidité de la conversation en est améliorée, car ces éléments préparés et stockés n'ont plus à être reconstruits mot par mot.



MARQUEUR DE QUESTION EN OUI/NON

L'expression *Est-ce que ? Réponds par Oui ou Non*, associée à un lien qui renvoie aux catégories ou sur la page 1, signale que les mots clés qui suivent doivent être compris comme une question fermée à laquelle il faut répondre par oui ou non.

Dans l'acquisition typiquee du langage, les enfants commencent par marquer qu'il s'agit d'une question oui/non en utilisant une intonation montante. Pour demander « Est-ce qu'on peut rentrer ? », par exemple, le jeune enfant va dire « On rentre ? » avec une intonation montante. Ce n'est que vers trois-quatre ans qu'il va pouvoir commencer à utiliser la formule « *est-ce que* » qui suscite la réponse en oui/non.

Les enfants qui apprennent à utiliser les pictogrammes ont tendance à faire des phrases à l'aide de mots clés, mais cela retarde souvent l'acquisition d'une grammaire plus élaborée. En l'absence à la fois d'intonation et de structure grammaticale interrogative, il peut y avoir échec de la communication si le partenaire interprète ce qui était une question comme une affirmation. Le marqueur de question « *est-ce que, réponds par oui ou non* » a pour fonction de permettre au partenaire de bien interpréter l'intention de l'enfant de poser une question.

L'emploi de ce marqueur interrogatif par le partenaire aide également les enfants qui ont des difficultés à interpréter la signification des tournures et/ou des intonations du langage oral à comprendre les questions en oui/non et à y répondre. L'utilisation de ce marqueur semble aussi permettre à certains enfants de mieux prendre conscience qu'il est censé répondre à une question.

LE VOCABULAIRE DE GESTION DE L'INTERACTION ET D'UTILISATION DE LA COMPETENCE STRATEGIQUE

On peut inclure dans le PODD toute une série d'expressions destinées à aider l'enfant et ses partenaires à gérer les interactions et compenser certaines limitations que présente l'utilisation des pictogrammes.

INDICES

Un indice couramment utilisé est « *Ce n'est pas dans mon classeur. Je vais te donner un indice* ». L'enfant peut utiliser ce pictogramme pour augmenter la quantité de vocabulaire disponible en encourageant son partenaire à deviner le mot dont il a besoin. Après avoir pointé le pictogramme « *Ce n'est pas dans mon classeur. Je vais te donner un indice »,* l'enfant peut donner au partenaire :

- un mot proche (par exemple dire *grand* pour inciter son partenaire à deviner *énorme* : « NON, *énorme* ; OUI ! ») ;
- un indice sur le thème (par exemple *(je veux parler de) poubelle* pour inciter son partenaire à deviner *déchets*) ;
- la première lettre du mot ;
- ou bien une combinaison de ces stratégies d'indices.

Une fois qu'il a correctement deviné le mot manquant, il est bon que le partenaire note le mot sur la **liste** adéquate (pour les **listes**, voir la section sur le vocabulaire).

REPARATION DE LA CONVERSATION ET DEMANDE DE CLARIFICATION

Tous les ensembles de pages comportent le pictogramme *Je ne sais pas*. Beaucoup comportent aussi du vocabulaire supplémentaire permettant de fournir au partenaire des indications plus spécifiques, par exemple *Je ne comprends pas*, *Merci de m'expliquer*, *Ce n'est pas ce que je veux dire*, *C'est presque ça*. On trouvera une liste d'expressions de gestion de la conversation dans le fichier *Idées de vocabulaire supplémentaire* sur le CD1.

Toutes les pages des classeurs de communication pour les enfants aux premiers stades de développement de la communication et du langage, comportent un pictogramme *OUPS*. Il leur permet de signaler que quelque chose ne va pas, qu'on s'est trompé, tout en comptant sur le partenaire pour les aider à identifier et résoudre le problème.

LE VOCABULAIRE PREVISIBLE ASSOCIE

Parmi les stratégies qu'utilise le système PODD, il y a celle de fournir du vocabulaire prévisible associé dans toutes les sections/catégories des classeurs de communication.

Les tableaux dynamiques ou les classeurs de communication traditionnels avec catégories de vocabulaire à plusieurs niveaux ne fournissent que les mots directement associés à cette catégorie particulière.

Organisation traditionnelle par catégories

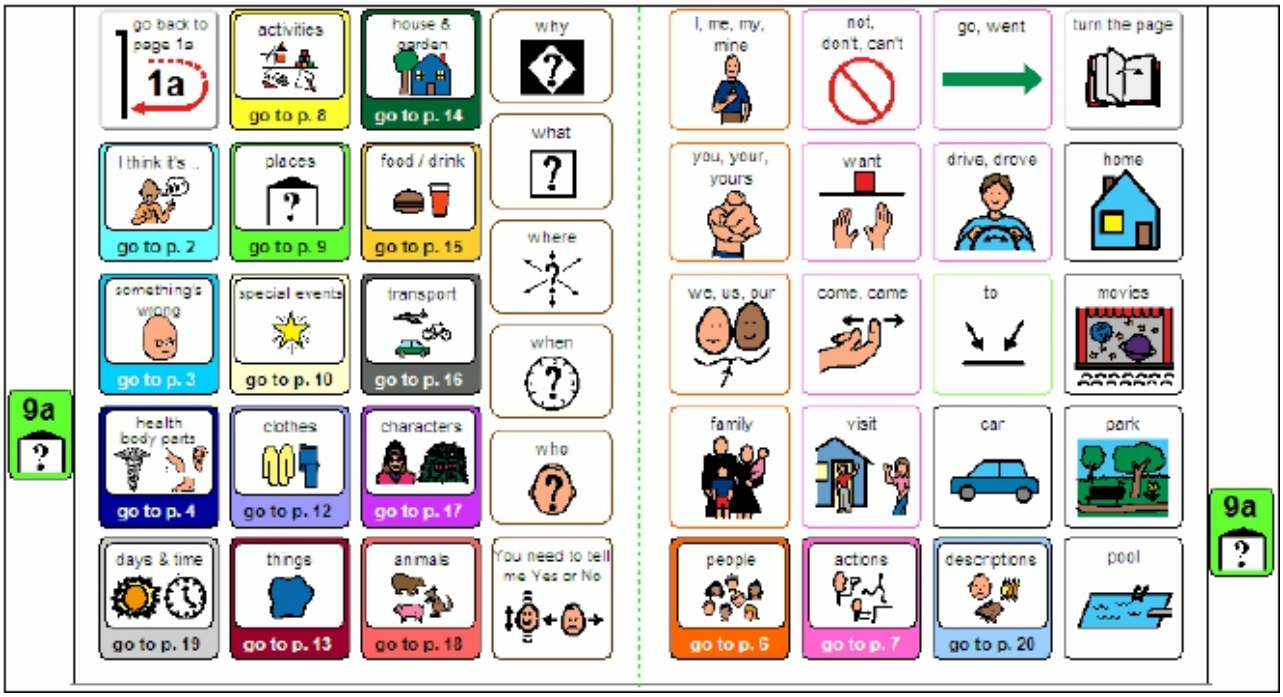
Cette disposition oblige à tourner beaucoup de pages. En effet, les mots nécessaires à la production d'une phrase se trouvent sur des pages différentes, et souvent dans des sections différentes, impliquant d'avoir à revenir à l'index de catégorie principal entre chaque mot.

Pour dire par exemple *Maman, Papa et moi sommes allés au cinéma ce week-end*, on peut être amené à procéder selon les étapes suivantes :

- Index des catégories – personnes
- *maman papa* (éventuellement Index des catégories – petit mots – *et* – Index des catégories – personnes) – *moi*
- Index des catégories – actions
- *être allé*
- Index des catégories – petits mot
- *à*
- Index des catégories – lieux
- *cinéma*
- Index des catégories – petits mots
- *le*
- Index des catégories – jours et moments
- *week-end.*

Soit un total d'entre 12 et 15 pages tournées.

Grâce au concept de vocabulaire prévisible associé, les classeurs de communication PODD présentent le vocabulaire dont l'enfant est susceptible d'avoir besoin en association avec les mots principaux de la catégorie/section. Ce vocabulaire est répété autant de fois qu'il faut dans le classeur de communication, puisqu'il s'agit d'augmenter l'efficacité de la communication en réduisant le nombre de tours de pages pour produire une phrase.



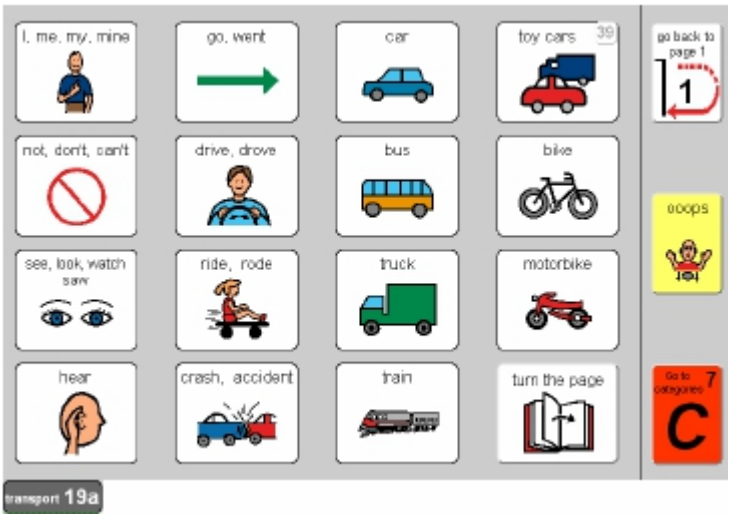
PODD – Vocabulaire prévisible associé

Avec un classeur de communication PODD présentant le vocabulaire prévisible associé, la phrase ci-dessus peut se dire en ne tournant pas plus de 3 à 5 pages :

- Index des catégories – personnes
- *maman papa et moi*
- Index des catégories – lieux
- *sommes allés au cinéma*
- Index des catégories – jours et moments
- *ce week-end.*

(Soit un total de seulement trois pages si on peut accéder à l'index de navigation principal à partir de toutes les catégories.)

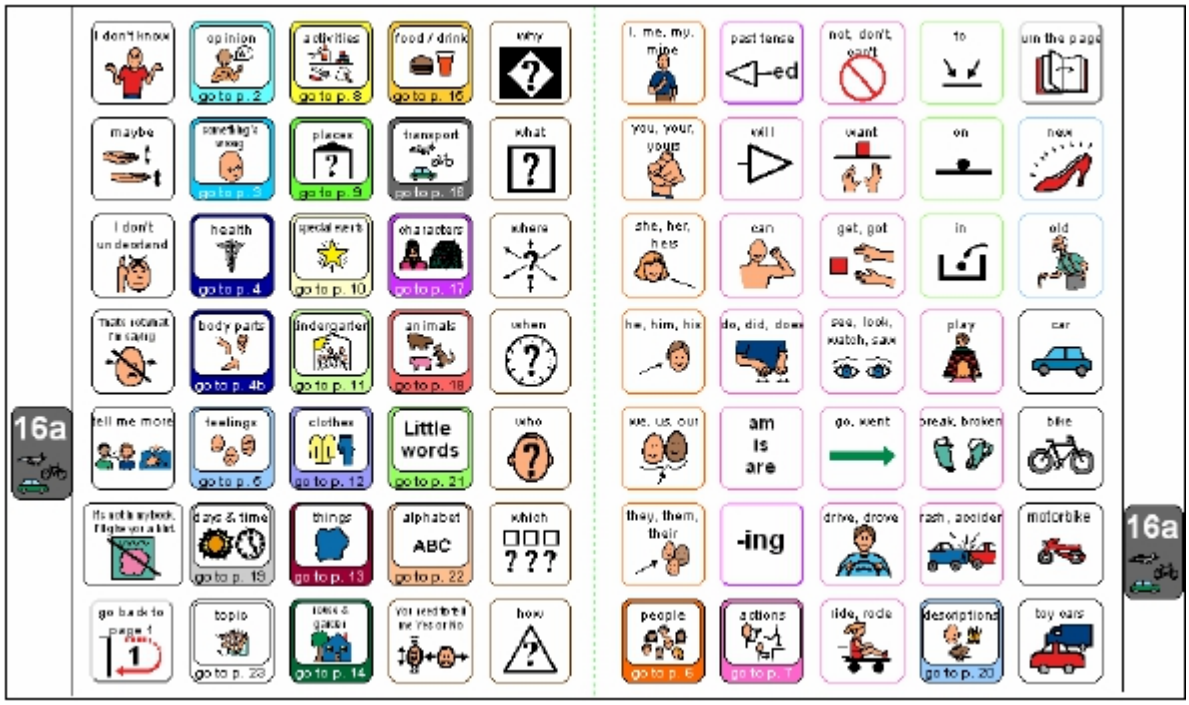
Pour établir le vocabulaire prévisible associé, on procède par chaînage arrière. On rassemble les mots principaux pour une catégorie ou une section. Puis, à partir de ces mots, on explore les messages qui sont susceptibles d'être produits, aboutissant ainsi au vocabulaire prévisible associé.



Dans la section Transports, par exemple, les mots principaux pour les véhicules seront probablement utilisés dans des phrases comme
Je vais en…
Nous sommes allés en…
Je fais du…
Je vois un/une…
Le … est cassé.
Pousser le … (jouet)
Ouvrir la porte du….
Aller vite.

PODD - Vocabulaire prévisible associé (avec moins de cases par page)

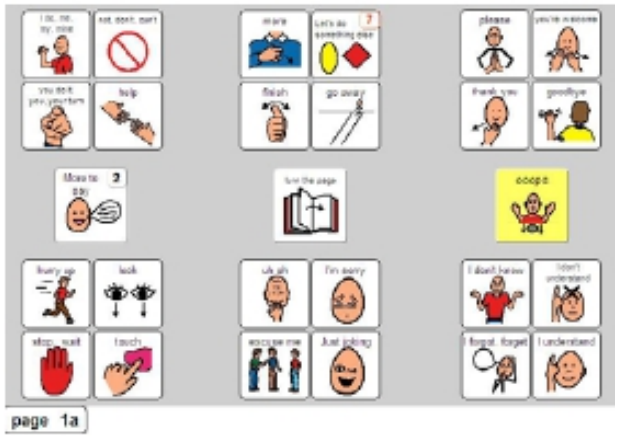
L'étendue du vocabulaire prévisible associé inclus dans chaque catégorie/section est fonction du nombre d'éléments qu'un enfant peut gérer par page ouverte, à son stade de développement du langage.



PODD – Vocabulaire prévisible associé (**avec davantage de cases par page**)

Si le vocabulaire prévisible associé permet d'utiliser des phrases pour communiquer, on constate qu'il favorise la stimulation du langage assisté que procure le partenaire à l'enfant, en lui fournissant des modèles et des expansions de phrases plus étoffées desquels il peut apprendre. L'objectif est d'inclure suffisamment de vocabulaire prévisible associé pour permettre au partenaire de faire passer la production expressive de l'enfant à au moins un stade supérieur. Par exemple si l'enfant s'exprime en phrases de deux mots, l'objectif sera de permettre des expansions à des phrases d'au-moins trois mots en utilisant le vocabulaire prévisible associé.

L'efficacité que procure le fait d'inclure du vocabulaire prévisible associé, en permettant une communication plus spécifique et en stimulant le développement du langage, nous encourage à envisager le recours à des méthodes d'accès alternatives dans les cas où ce sont les difficultés d'accès qui sont la cause principale du nombre restreint d'éléments par page. Par exemple, pour un enfant limité à 9 éléments par page en pointage direct, on aura avantage à envisager les méthodes de combinaison (pointage direct d'une section plus balayage assisté par le partenaire) ou d'accès codé.



LA NAVIGATION

On utilise le terme de navigation pour décrire le trajet parcouru entre les pages d'un classeur de communication PODD. Dans la conception des PODD, l'accent est mis sur le fait que l'enfant soit capable de contrôler les déplacements d'une page à l'autre, à l'aide des consignes et des commandes opérationnelles « *Aller à la page (numéro)* ». Le fait pour l'enfant de diriger de façon indépendante le déplacement entre les pages renforce son autonomie de communication, même si c'est son partenaire qui les tourne physiquement. Au début, en phase d'apprentissage, le partenaire peut assister l'enfant dans la navigation à travers le classeur.

LES INDEX DE NAVIGATION PRINCIPAUX

Tous les classeurs de communication PODD ont des index de navigation principaux. Il peut s'agir

- de départs de branches pragmatiques, ou bien
- de noms de catégories / sections.

Un classeur de communication peut comporter ces deux types d'index pour répondre à différentes fonctions de communication. On les dispose en différents endroits selon le type de classeur de communication.

Ouverture sur une seule page

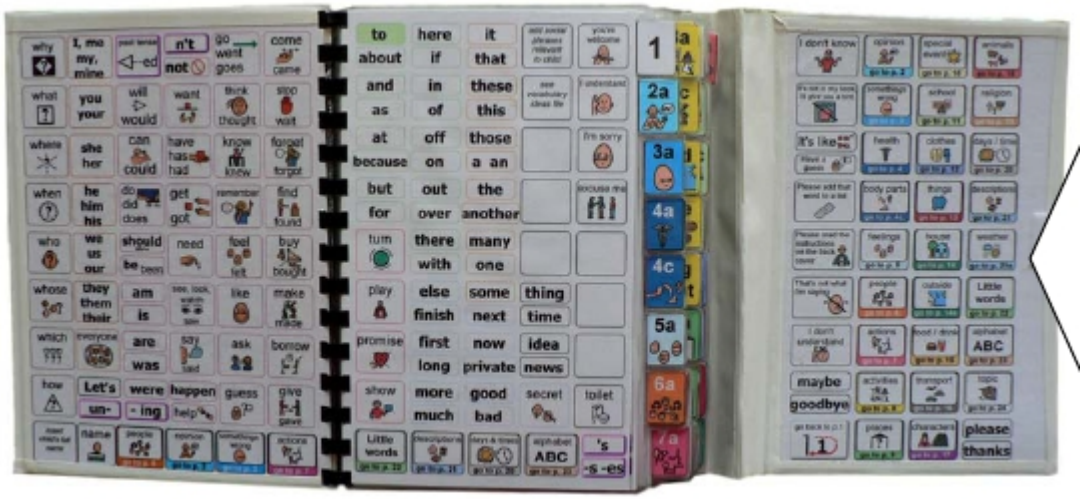
Les index de navigation principaux sont disposés sur des pages séparées, avec un onglet présentant la commande opérationnelle *Aller aux catégories*, présente sur toutes les pages, pour permettre un lien direct vers l'index de navigation principal.

Ouverture sur deux pages

L'index de navigation principal se trouve à gauche de la page « a », et ce pour toutes les catégories/section du classeur. Toutes les pages de la section comportent une commande opérationnelle de *retour à la page …(numéro de la section) a*, permettant ainsi de retrouver l'index de navigation principal.

Ouverture sur deux pages plus rabat latéral

L'index de navigation principal se trouve sur le rabat accessible depuis toutes les pages. Le choix du rabat pour les enfants utilisant l'accès direct dépendra de la difficulté à stabiliser ce dernier lorsqu'on ne peut pas l'ouvrir sur une surface stable, comme une table. Cela peut rendre très difficile l'accès aux éléments se trouvant sur le rabat, surtout pour les enfants qui ont du mal à stabiliser la position de leur corps, par exemple à garder le classeur sur leurs genoux, et/ou à maintenir le classeur d'une main en en désignant des éléments de l'autre. Il est aussi important de vérifier si l'amplitude des mouvements que peut faire l'enfant lui permet une désignation précise d'éléments sur toute la largeur jusqu'au rabat.



LES CATEGORIES

Les regroupements par catégories dans le PODD peuvent être constituées

- par des parties du discours (par exemple *mots d'action (verbes), mots descriptifs (adjectifs), petits mots (prépositions, déterminants et autres mots servant fréquemment à construire des phrases*) ;
- par associations sémantiques (par exemple *nourriture/boisson*, *vêtements*, *activités*, *lieux*) ;
- par fonctions pragmatiques (par exemple *opinions*, *quelque chose ne va pas*).

Avec le PODD, on désigne souvent les catégories par le terme de « sections », l'organisation pragmatique du vocabulaire ne reflétant pas toujours la notion traditionnelle de catégories de mots.

On s'inquiète souvent du recours à une organisation taxonomique (par catégories) avec les enfants n'ayant pas atteint certaines capacités cognitives et/ou avec les jeunes enfants n'ayant pas encore la capacité d'appréhender une organisation taxonomique (FALLON, LIGHT et ACHENBACH, 2003, BEUKELMAN et MIRENDA, 2005). Toutefois, l'expérience des classeurs de communication PODD a montré que des enfants de moins de deux ans, comme des enfants plus âgés souffrant de handicaps cognitifs importants, ont appris à accéder au vocabulaire en passant par un index de catégories, et ce même lorsqu'ils n'étaient pas capables de réussir d'autres tâches de catégorisation.

On a émis l'hypothèse qu'une observation fréquente de l'utilisation des catégories par d'autres pour communiquer des messages (stimulation du langage assisté) a permis à ces enfants d'apprendre à utiliser les catégories comme faisant partie de la structure du langage (sémantique/syntaxe) dont ils se servent pour communiquer, et ce avant le développement de la catégorisation comme tâche cognitive. L'exemple donné dans l'encadré ci-dessous vient illustrer cette hypothèse.

Un enfant de deux ans souffrant d'une paralysie cérébrale sévère réclamait souvent des activités en utilisant le chemin « *Je te dis quelque chose* » qui mène aux catégories (par exemple *Je te dis quelque chose*, aller à la page « Dire », *ça se passe maintenant*, aller aux Catégories, *activités*, aller à la page Activités, *vouloir quelque chose à manger et à boire*), et ce malgré la présence d'un chemin plus efficace et à priori plus facile à partir du départ de branches pragmatique « *Je veux…* », qui mène directement à la page des *Activités* sans passer par l'index des Catégories.
Lorsque nous avons étudié le phénomène, nous avons découvert que les adultes qui l'entouraient lui modélisaient rarement le chemin « *Je veux…* », pour la raison qu'ils lui demandaient rarement quelque chose. Ils avaient tendance à commencer par « *Je te dis quelque chose* » pour lui expliquer l'activité en cours ou par « *Je pose une question* » pour demander ce qu'il voulait faire. Ce garçon n'a commencé à utiliser le chemin plus efficace de « *Je veux…* » qu'après avoir vu ce modèle utilisé par quelques adultes pour demander à d'autres personnes de faire une activité.
Son psychologue, fort intéressé par cet usage des catégories à un âge si précoce (par rapport au développement typique), lui a fait faire une série de tâches de catégorisation. Il n'a réussi aucune de ces évaluations, alors même qu'il se montrait parfaitement capable d'utiliser l'index des catégories de son classeur de communication pour exprimer toute une série de messages destinés au psychologue pendant la session.

Les enfants au développement typique ne rencontrent pas de modèles de langage impliquant l'utilisation de catégories, pas plus qu'ils n'ont besoin de signaler une catégorie pour accéder au vocabulaire dont ils ont besoin pour communiquer. L'indication d'une catégorie (sémantique ou syntaxique) ne fait pas partie de la structure linguistique du langage oral. Cela peut toutefois faire partie de la sémantique ou de la syntaxe des systèmes de langage assisté reposant sur une organisation taxonomique. Ainsi, par exemple, la sémantique/syntaxe en langage assisté du message *Maman rentrer maison* peut être en réalité : CATEGORIES > *PERSONNES* > *maman*, CATEGORIES > *ACTION* > *aller,* CATEGORIES > *LIEUX* > *maison*

FRANÇAIS :	MAMAN	ALLER	MAISON
LANGAGE ASSISTE	(catégories>personnes> maman)	(catégories>action> aller)	(catégorie>lieux> maison)

Une organisation taxonomique (par catégories) présente des avantages certains pour l'organisation d'un vocabulaire important et permet de générer des messages moins prévisibles. Lorsqu'il s'agit de choisir entre différentes stratégies d'organisation, nous devons toujours faire en sorte que cette organisation soit non seulement la plus simple possible, ou la plus intuitive, mais qu'elle permette aussi à la personne de répondre le plus efficacement possible à ses différents besoins de communication.

Ce que peuvent, ou ne peuvent pas faire des enfants au développement typique peut nous servir de référence, mais il faut se rappeler qu'un enfant présentant des besoins de communication complexes devra acquérir de nombreuses compétences pour utiliser la CAA, qui ne sont pas nécessaires aux enfants neuro-typiques apprenant à parler. Les enfants au développement typique ne constituent pas forcément les meilleurs sujets pour nous aider à comprendre les processus en jeu dans le développement du langage assisté, ou pour orienter nos pratiques d'intervention avec des enfants à besoins complexes en matière de communication. Les processus sous-jacents à l'utilisation précoce d'une organisation taxonomique chez ce type d'enfants demandent à être étudiés plus avant.

LES SOUS-CATEGORIES

L'usage des sous-catégories a deux intérêts.

- **Réduire le nombre d'éléments** dans **l'index de navigation principal** – Par exemple, au lieu de présenter dans l'index principal de nombreuses catégories de vocabulaire pour chacun des différents types d'activité (*jouets, activités extérieures, activités intérieures, fabriquer quelque chose, sport, jeux*), on n'y présente que la catégorie générale *activités*, les autres pages étant des sous-catégories dans la section *activités*.
- **Réduire le nombre de commandes opérationnelles « *tourner la page* » nécessaires** pour **accéder au vocabulaire souhaité dans chaque catégorie**. On essaie dans les tableaux dynamiques PODD de limiter le nombre de commandes opérationnelles *tourner la page* pour accéder au vocabulaire de chaque catégorie à une commande, maximum deux.

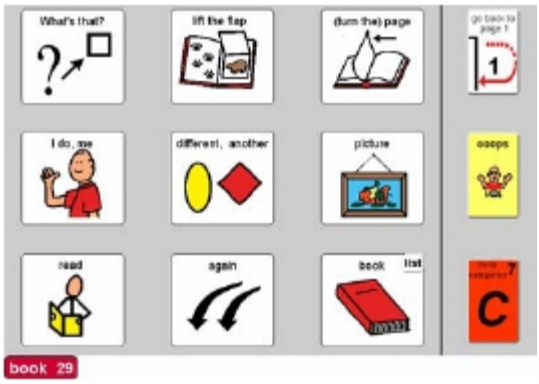
Les premiers classeurs de communication PODD présentaient des liens vers tous les groupes de vocabulaire directement à partir de l'index de navigation principal. Cela gonflait démesurément son nombre d'éléments, obligeant souvent à tourner de nombreuses pages pour arriver à la catégorie voulue, notamment dans les classeurs ayant un nombre limité de cases par page. Cela affectait négativement la fluidité de communication dans la mesure où la construction du message en devenait fort laborieuse. Les partenaires faisaient souvent part de leur insatisfaction devant cette solution, soulignant le temps inconsidéré passé à tourner des pages sans rien apporter au message. Autrement dit, on passait beaucoup trop de temps à faire fonctionner le système lui-même. L'utilisation de sous-catégories a contribué à réduire cette sensation.

En formulant les intitulés des sous-catégories comme des éléments de la conversation, on a encore réduit les commentaires négatifs des partenaires se plaignant de passer trop de temps à tourner les pages rien que pour arriver aux mots. Une expression comme *fabriquer quelque chose* peut se percevoir comme faisant partie du message, alors que l'expression *activités manuelles* fait plutôt penser à une étape opératoire permettant d'arriver au message.

PAGES D'ACTIVITES

Certains ensembles de pages PODD comprennent des tableaux d'activités spécifiques (organisation schématique) destinés spécifiquement à augmenter l'efficacité de localisation du vocabulaire pour interagir pendant les activités récurrentes. Les tableaux d'activités spécifiques sont particulièrement utiles dans les jeux de page avec moins de cases par page.

Dans les ensembles de pages avec beaucoup de cases par page, on n'a généralement pas besoin de tableaux d'activités distincts, car le vocabulaire prévisible associé de chaque section comprend déjà le vocabulaire nécessaire pour interagir pendant les activités. Exemple : dans un classeur à 9 pictogrammes par page, un lien mène du mot *livre* se trouvant dans la section *activités* vers une page *livre* séparée, qui fournit le vocabulaire nécessaire pour participer à la lecture d'un album. Mais dans un classeur à 40 pictogrammes par page, il y a suffisamment de place pour disposer ce vocabulaire dans la section *activités* elle-même.



LIENS

Il est très important dans la conception d'un PODD de relier les pages entre elles par des commandes *Aller à la page (numéro)*. Toutes les nouvelles pages doivent être reliées aux autres pages du classeur. On vérifiera qu'il y a bien des liens :

- pour aller de la première page à l'index de navigation principal ;
- pour revenir de l'index de navigation principal à la première page ;
- pour aller à toutes les sections à partir de l'index de navigation principal ;
- pour revenir de toutes les pages à l'index de navigation principal ;
- pour aller à toutes les pages à l'intérieur d'une section :
  - tourner la page / page suivante,
  - retour / page précédente,
  - vers des pages de sous-catégories / depuis des pages de sous-catégories ;
  - vers d'autres pages de vocabulaire dont l'utilisation est prévisible. Exemple : pendant les activités manuelles, on a souvent besoin du vocabulaire de la *Couleur* ; il est donc utile d'avoir un lien qui y renvoie à partir des pages présentant le vocabulaire pour *fabriquer quelque chose*. On gagne en efficacité à ne pas avoir à repasser par l'index de navigation principal, surtout quand cela impliquerait de tourner d'autres pages.

ADAPTER LA NAVIGATION AUX BESOINS DE COMMUNICATION

L'organisation et la disposition du vocabulaire dans le classeur de communication dépendent d'un facteur essentiel : l'efficacité pour répondre aux besoins de communication.

LE FACTEUR TEMPS DANS L'EFFICACITE DE LA TRANSMISSION DU MESSAGE

Les chemins de navigation dans les classeurs de communication PODD tiennent compte du temps nécessaire pour transmettre efficacement différents types de message. Les modèles de discours habituels utilisés pour exprimer des messages sont pris en compte dans la planification de la localisation du vocabulaire au sein d'un classeur de communication PODD. La vitesse relative nécessaire pour communiquer un message spécifique et maintenir la fluidité de la conversation est un élément à prendre en compte dans la planification des chemins de navigation et les nombres de niveaux souhaitables par lesquels passer pour accéder au vocabulaire souhaité. En fait, le facteur temps est toujours primordial, car on voudrait toujours pouvoir accéder immédiatement aux mots !

La rapidité nécessaire pour communiquer un message dépend de différents facteurs :

- **l'intention de communication**
  Exemple – lorsque la communication est destinée à établir une proximité sociale et à transmettre de l'information, on s'attend à ce qu'elle prenne plus de temps, étant donné qu'il s'agit d'abord de communiquer. Lorsque l'intention est d'exprimer un besoin ou une demande, on se concentre sur une autre activité et la communication aura un autre but qu'elle-même. Dans cette situation, la rapidité de communication passe au premier plan.
- **La fonction exprimée**
  Exemple – On s'attend généralement à ce que raconter une histoire prenne du temps, mais pas exprimer un bref commentaire ou une simple opinion, comme *c'est amusant !*, *Ennuyeux !*, *Cool !*
- **L'importance du contexte pour l'interprétation du message**
  Il y a des messages dont l'interprétation dépend de l'activité en cours ou de l'énoncé précédent du partenaire. Exemple – Le simple mot *encore* peut être en lien avec l'activité en cours, mais le commentaire *Moi aussi* doit s'interpréter en lien avec l'énoncé précédent du partenaire « *Je suis allé à la plage* ». Il peut devenir difficile ou inefficace d'interpréter ces messages s'il faut tourner beaucoup de pages pour y accéder et si la conversation ou l'activité ont continué avant que l'enfant n'exprime son message. Certains messages qui dépendent du contexte doivent se dire vite ou pas du tout, comme *Ah bon !* ou *Dépêche toi !*
- **La personnalité de l'enfant et sa capacité à prendre le temps de communiquer un message en utilisant un langage assisté**
  Cela va dépendre du type de message à exprimer. Exemple – Il faut souvent que l'accès au vocabulaire de la plainte soit rapide pour les jeunes enfants qui sont encore en train d'apprendre à utiliser des mots lorsqu'ils sont en colère.
- **Le moment et le lieu d'énonciation du message**
  Le contexte va aussi jouer sur la notion du temps nécessaire pour construire le message. Exemple – Pour un échange social rapide dans le hall de l'école, il faut pouvoir accéder rapidement au vocabulaire.

Pour tenir compte de ces besoins du discours, les premières pages d'un classeur de communication PODD * incluent généralement des mots et expressions renvoyant à l'activité en cours ou qui s'interprètent en fonction de ce que vient de dire le partenaire. On a constaté que cette stratégie augmente la fréquence d'utilisation des pictogrammes par l'enfant pour participer plus activement aux activités et contribuer à la conversation.

D'autres éléments de vocabulaire sont accessibles depuis la première page grâce à l'index de navigation principal.

* Font exception à cette disposition les classeurs de communication PODD conçus pour les enfants qui ont besoin d'un balayage auditif assisté par le partenaire. Dans ce mode d'accès, ce dernier lit chaque mot à haute voix, et on a constaté qu'il faut beaucoup trop de temps pour lire tous les mots d'« échange rapide » de la page 1 avant de passer à l'index de navigation principal. C'est pourquoi la première page de ces classeurs est un index de navigation principal comportant un lien vers le vocabulaire des MOTS d'ECHANGE RAPIDE-page 2.

DIFFERENTS CHEMINS POUR REPONDRE A DIFFERENTS BESOINS

Différents chemins sont utilisés dans le PODD pour répondre à différents besoins de communication. **Cinq facteurs influencent fortement les chemins de navigation utilisés dans un classeur :**

1. Les besoins de communication de l'enfant :
- le nombre de fonctions de communication dont il a besoin ;
- la quantité de vocabulaire.

2. Ses besoins en départs de branches pragmatiques pour signaler l'intention de communication
- Les départs de branches pragmatiques sont très utiles aux enfants qui produisent des énoncés de 2 mots ou moins. Bien qu'ils arrivent à énoncer quelques phrases de 3 mots, la plupart du temps elles sont de 1 ou 2 mots.
- Pour les enfants qui produisent des énoncés de plus de 2 mots, le recours aux départs de branches pragmatiques reste utile lorsque la structure de phrase ne traduit pas clairement ce que l'enfant veut dire. L'interprétation des intentions et du sens des phrases faites de mots-clefs s'appuie sur la présence de ces mots essentiels pour l'interprétation du message et sur l'utilisation des mots dans l'ordre typique. Cette difficulté apparaît clairement lorsqu'il existe une disparité entre les capacités sémantiques/syntaxiques de l'enfant et ce qu'il veut exprimer. Exemple – Dans une phrase de 7 mots comme *pâte à modeler grand fleur jaune maman maison fait*, l'intention communicationnelle n'est pas claire. Dans cet exemple, si l'on utilise le départ de branche pragmatique *Je te dis quelque chose* et l'indication de temps *Ça s'est déjà passé,* cela aide à l'interprétation du sens *Maman a fait une grande fleur jaune en pâte à modeler à la maison*.
- Les enfants chez qui la longueur moyenne d'énoncé est de plus de 2 mots peuvent aussi utiliser les départs de branches pragmatiques pour accéder à des sections rassemblant plus de vocabulaire, leur permettant l'expression plus efficace de ce qu'ils veulent dire, par exemple *Je pense que c'est…*, *Quelque chose ne va pas*, *J'ai une question*. Cela peut s'avérer inutile d'utiliser des départs de branches pragmatiques pour d'autres fonctions.

3. Le besoin d'autres liens prédictifs pour aider l'enfant à donner suffisamment d'informations qui permettent au partenaire de comprendre
- Est-ce que l'enfant a besoin d'un lien prédictif à travers plusieurs niveaux pour l'aider à communiquer des fonctions particulières (par exemple l'ajout d'indications de temps du verbe).

4. Le nombre de cases par page que l'enfant peut gérer
- Si l'enfant est capable de gérer *plus de 35 à 40 éléments de vocabulaire* par page, il est alors possible de mettre l'index de navigation principal en tête de toutes les sections. Cela impliquera de tourner moins de pages pour construire des phrases avec des mots de différentes sections.

5. La capacité physique et cognitive de l'enfant à gérer un index de navigation séparé
- Il y a des enfants capables de gérer physiquement une troisième section dans leur classeur de communication (le rabat), et qui pensent à regarder à côté des pages centrales lorsqu'ils veulent changer de pages.
- Comme le rabat est susceptible de bouger sans support stable, il est important de penser aux différentes positions physiques dans lesquels l'enfant sera amené à utiliser son classeur.

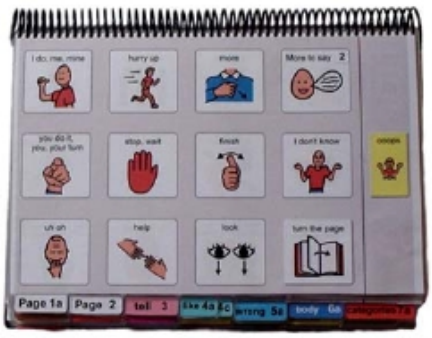
LES CHEMINS DE NAVIGATION COURAMMENT UTILISES

L'organisation du vocabulaire est bien sûr fonction des besoins fonctionnels et développementaux spécifiques de chaque enfant. Mais un autre facteur s'est avéré déterminant, à savoir le nombre de mots par page que l'enfant peut gérer (rabat compris).

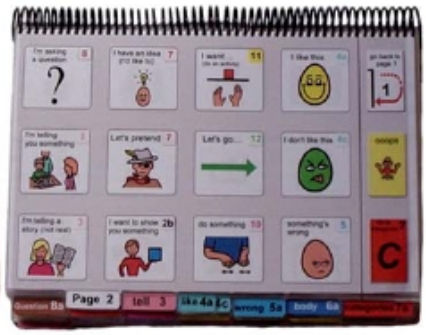
Ouverture sur une page – Moins de 40 cases

Les premières pages des classeurs s'ouvrant sur une page (avec moins de 40 cases par page) contiennent des mots/expressions D'ECHANGES RAPIDES et des départs de branches pragmatiques.

Le reste du vocabulaire du classeur s'organise en différentes branches découlant des départs de branches. La navigation principale se fait depuis les départs de branches pragmatiques, avec un index des catégories secondaires conçu pour exprimer une gamme étendue de fonctions de communication. On peut aussi parfois avoir un lien direct de la page des départs de branches vers l'index des catégories, ce qui permet d'y accéder plus directement pour répondre à des questions ou continuer une conversation sur un sujet connu, c'est-à-dire lorsque le but de la conversation est déjà évident. Lorsque par contre il s'agit d'établir le but de la communication, on incite les enfants et les partenaires à utiliser les départs de branches pragmatiques.



PAGE 1 – Échange rapide •



PAGE 2 – Branches pragmatiques •

PAGE 7 – Catégories

On peut utiliser différents types de branches pour différentes fonctions pragmatiques. Les exemples ci-dessous illustrent des branches fréquemment utilisées, mais le système est ouvert. On peut ajouter d'autres fonctions et créer des branches plus efficaces selon les besoins.

***BRANCHE DE TYPE I* – Fonctions pragmatiques de type OPINION, PLAINTE, PROTESTATION**

Départ de branches pragmatique
Exemple : *J'AIME ÇA, QUELQUE CHOSE NE VA PAS*

Aller à
⬇

Pages de vocabulaire exprimant la fonction
Exemple : *MAL, FATIGUE, MALADE, PAS BIEN*

Peut aller à
⬇

Autre page/section fournissant des informations plus spécifiques
Exemple : *section PARTIES DU CORPS pour indiquer où ça fait mal,*
page de vocabulaire pour exprimer les petites gênes de tous les jours

***BRANCHE DE TYPE II* – Fonctions pragmatiques de type DEMANDE D'OBJET, ACTION, ACTIVITES (convient également pour aller vers des tableaux d'activités spécifiques)**

Départ de branches pragmatique
Exemple : *JE VEUX…, ALLER QUELQUE PART, FAISONS…*

Aller à
⬇

Pages de vocabulaire exprimant la demande
(peut ressembler à un tableau à choix)
Exemple : *TELE, LIVRE, CALIN, FABRIQUER QUELQUE CHOSE*

Peut aller à
⬇

Page de sous-catégorie
Exemple : *FABRIQUER QUELQUE CHOSE*, conduisant éventuellement à une autre page *PEINDRE, COLLER, COUPER, JOUER A LA PATE A MODELER*

➡

Peut aller à
⬇

Tableau d'activité spécifique présentant le vocabulaire nécessaire à l'interaction pendant l'activité demandée (organisation schématique)

Peut aller à

***BRANCHE DE TYPE III* – Fonctions pragmatiques de type DEMANDE D'INFORMATIONS**

Départ de branches pragmatique
Exemple : *JE POSE UNE QUESTION*

Aller à
⬇

Page des adverbes interrogatifs quoi, OU, QUAND, d'expressions formulant une question, du marqueur « est-ce que » oui/non

⬇ ⬇

Questions à adverbes interrogatifs
Peut aller à
⬇

PAGE 1 ou *INDEX DES CATEGORIES* pour finir la question.
Certaines questions amènent directement à la page/section permettant de finir la question.
Exemple : OU EST (PERSONNE) ?
amène à la section PERSONNES

Questions en oui/non
Peut aller à
⬇

PAGE 1 ou *INDEX DES CATEGORIES*
Le marqueur de question oui/non équivaut à une intonation de question.
Pour compléter le marqueur de question oui/non, il y a un lien vers la page 1 ou la section des catégories.

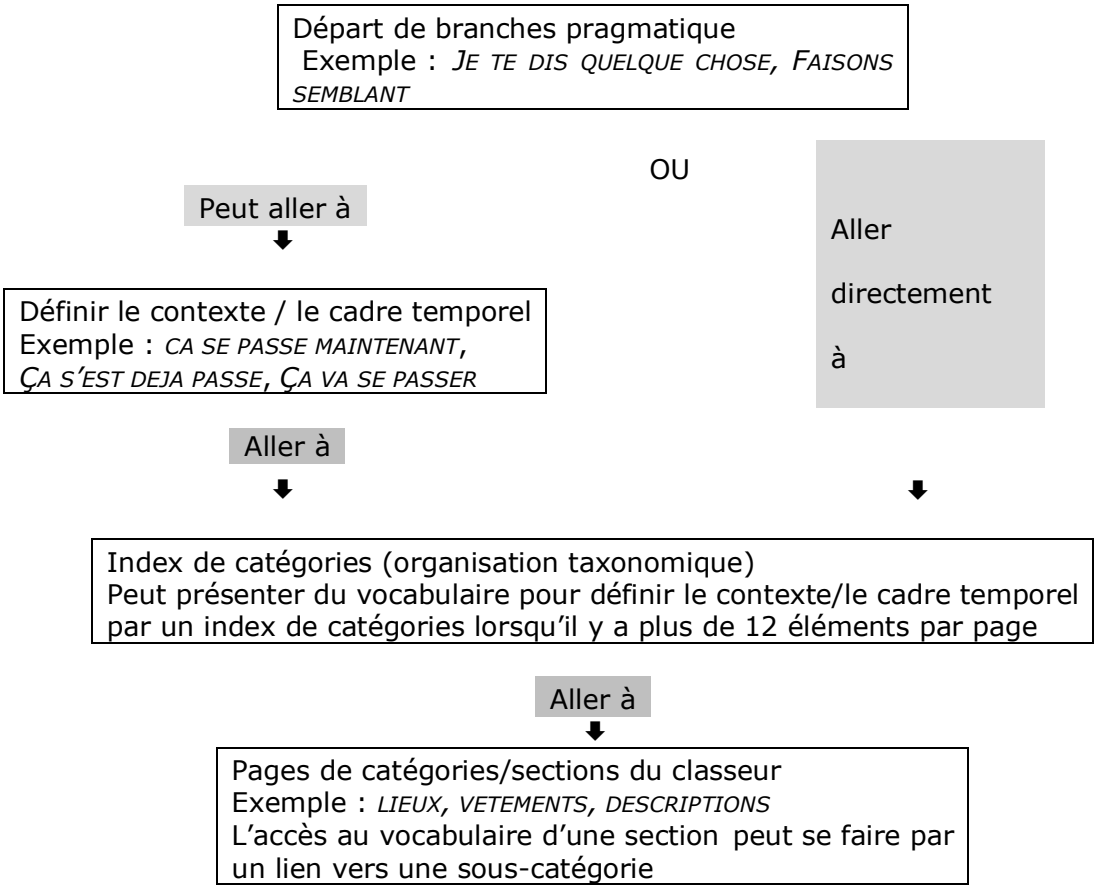
Aller à
⬇

Aller à
⬇

Pages de catégories/de section du classeur
Exemple : *LIEUX, VETEMENTS, DESCRIPTIONS*
L'accès au vocabulaire d'une section peut se faire par un lien vers une sous-catégorie

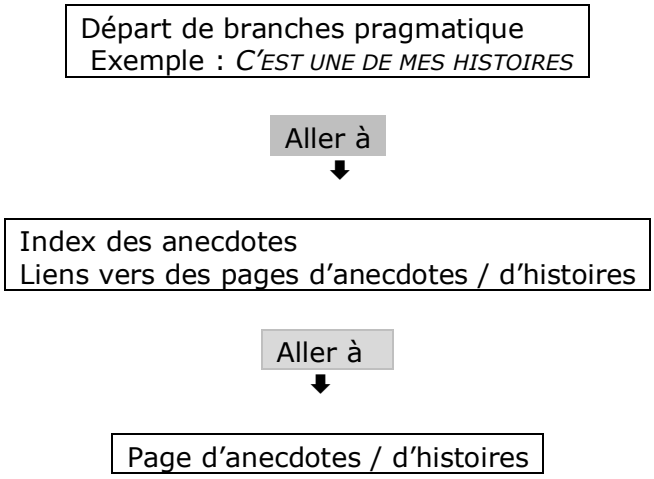
La construction d'une phrase de plusieurs mots peut nécessiter des retours répétés à l'index des catégories pour trouver du vocabulaire provenant d'autres sections. Chaque page inclut une instruction pour demander au partenaire de communication d'*Aller à la page des catégories, page (numéro)*.

BRANCHE DE TYPE IV – pour des fonctions avec messages moins prévisibles de type DONNER DES INFORMATIONS, RACONTER UNE HISTOIRE, EXPRIMER UNE IDEE



La construction d'une phrase de plusieurs mots peut nécessiter des retours répétés à l'index des catégories pour ajouter du vocabulaire provenant d'autres sections. Chaque page inclut une instruction pour demander au partenaire de communication d'*Aller aux catégories, page (numéro)*.

BRANCHE DE TYPE V – Permet de raconter des anecdotes et autres histoires préparées



***OUVERTURE SUR DEUX PAGES* – Plus de 40 cases**

L'index de navigation principal des classeurs de communication PODD **ouvrant sur deux pages**, **avec ou sans rabat**, est généralement un index de catégories. Certains classeurs ouvrant sur deux pages présentent aussi des expressions indiquant l'intention de communication (comme *Je te dis quelque chose*, *Je veux…*, *Je pose une question*) sans que ces expressions ne jouent le même rôle clé en matière de navigation qu'elles ont dans les classeurs ouvrant sur une seule page. On va aux pages directement à partir de l'index des catégories.

Avec plus de 40 cases par double page, on peut rendre accessible l'index des catégories depuis toutes les sections du classeur de communication.

L'index des catégories des classeurs de communication PODD ouvrant sur deux pages se trouve

- soit sur le rabat (visible de toutes les pages),
- soit à la première page et répété sur le côté gauche de la page « a » de chaque section. La disponibilité de l'index des catégories à chaque section favorise la rapidité de navigation et de passage d'une catégorie à l'autre, lors la construction de phrases de plusieurs mots et lors de conversations contenant des mots de différentes sections, demandant de tourner les pages plusieurs fois de suite.

LA SELECTION DU VOCABULAIRE

Les ensembles de pages PODD fournis ici comprennent le vocabulaire courant (vocabulaire de base) permettant d'exprimer plusieurs fonctions de communication adaptées au développement de l'enfant, ainsi que des cases vides permettant d'ajouter un vocabulaire spécifique à l'enfant.

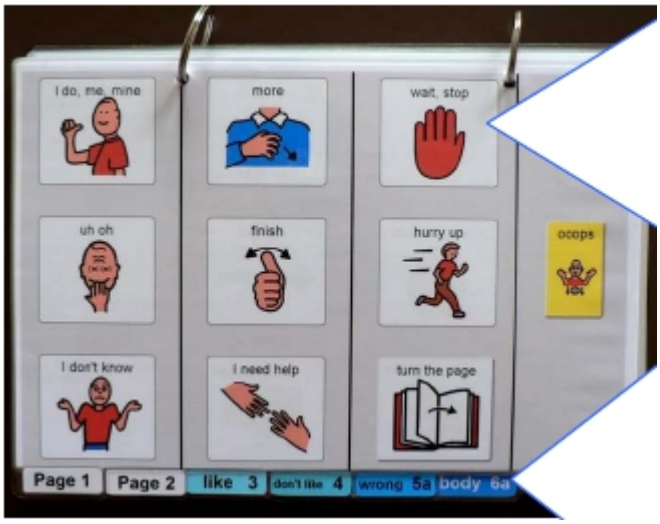
Le choix du vocabulaire à inclure dans un jeu de pages PODD se fait en fonction des besoins de communication fonctionnelle, et des besoins pour le développement du langage de l'enfant. La sélection du vocabulaire s'est appuyé sur :

- la littérature décrivant les phases de développement typique du langage et abordant la sélection de vocabulaire pour la CAA ;
- les suggestions de personnes utilisant les classeurs de communication PODD au quotidien (et ce depuis 1993). Ces suggestions sont venues :
  - des partenaires ayant utilisé des classeurs PODD pour fournir une stimulation du langage assisté et qui ont identifié les manques, en terme de vocabulaire, dans les classeurs génériques (d'essai) ou personnalisés ;
  - des fonctions pragmatiques et des catégories qui ont pu suggérer des idées de vocabulaire ;
  - de l'utilisation des *listes* dans les classeurs de communication PODD : ces listes fournissent une précieuse documentation pratique pour trouver du vocabulaire nouveau : elles sont complétées « sur le vif », en situation, chaque fois qu'un mot manque dans un classeur de communication.

Les différents ensembles de pages sont organisés selon une progression régulière correspondant aux stades de développement, avec une augmentation progressive de la complexité en matière de pragmatique, de sémantique, de morphologie et de syntaxe. Le fichier d'information associé à chaque jeu de pagess explicite à chaque fois cette démarche.

Les classeurs de communication PODD présentent différentes caractéristiques conçues pour augmenter la taille du vocabulaire des enfants, et ce dès les premiers stades de communication et de développement du langage. On notera les caractéristiques suivantes :

- Les branches pragmatiques dotées de liens prédictifs aident les enfants à localiser le vocabulaire dans le classeur de communication. Il suffit à l'enfant de réagir aux pictogrammes présentés à chaque niveau, et les options correspondantes apparaissent automatiquement. Par exemple : la page des départs de branches pragmatique propose à l'enfant les options *Je veux quelque chose*, *J'aime ça*, *Quelque chose ne va pas*. Lorsqu'un enfant qui veut quelque chose réagit à la page en indiquant *Je veux quelque chose*, les choix possibles apparaissent automatiquement.
- le partenaire peut suggérer un chemin pour aider l'enfant à aller à la bonne page.
- Lorsque l'enfant ne peut gérer qu'un nombre limité de cases par page, la présentation verticale du vocabulaire sur différentes pages lui permet, ainsi qu'à son partenaire, d'accéder facilement à davantage de vocabulaire.
- Les partenaires peuvent disposer de plus de vocabulaire que l'enfant n'est en capacité d'utiliser de façon expressive, mais cela leur permet de nourrir l'enfant sur le versant réceptif (modélisation ou soutien à la compréhension). Pour localiser ce vocabulaire supplémentaire, les partenaires peuvent être amenés à suivre des chemins plus complexes, en passant par l'index des catégories par exemple, alors que l'enfant se contente des départs de branches pragmatiques pour accéder à un vocabulaire plus limité correspondant à ses besoins de communication expressive du moment. Ce vocabulaire supplémentaire nourricier au plan réceptif est pour ainsi dire « caché » dans la disposition verticale du classeur de communication, dans des pages auxquelles l'enfant n'accède pas lorsqu'il s'exprime.



Classeur de communication PODD
ouvrant pour l'enfant
sur une seule page de 9 éléments par page,
le vocabulaire étant toujours disposé de la même façon.

Du vocabulaire supplémentaire est toujours disponible, mais « caché » sous la page visible, dans d'autres pages ;
On passe/modélise toujours (par) les mêmes chemins pour accéder au vocabulaire des autres pages.

- On connaît bien l'importance de la répétition, des schémas/patterns routiniers qui favorisent l'apprentissage chez les enfants souffrant de déficits complexes. Comme précisé plus haut,
  - *le cerveau construit la compréhension à partir de schémas/patterns stables et répétés*
  - *la mémoire de travail ne peut traiter qu'une quantité limitée d'informations à la fois*

◦ *la localisation et la disponibilité toujours identiques des pictogrammes favorise l'automatisation et permet un meilleur repérage du vocabulaire.*

(BURKHART et PORTER, 2006, p. 2)

Dans les classeurs de communication PODD, le vocabulaire ne bouge pas. Cette place fixe du vocabulaire peut aider les enfants à apprendre la signification des pictogrammes, et certains enfants se servent des emplacements pour soutenir leur communication. L'expérience semble aussi montrer que cette place fixe aide certains enfants à gérer plus d'éléments par page. Ils savent ainsi de manière fiable de quels pictogrammes ils vont disposer pour communiquer. Cela leur permet de mieux apprendre à initier et à générer de la communication dans des situations variées.

Quelques conseils d'ordre général concernant la sélection du vocabulaire dans la conception d'un PODD :

- **Quels sont les besoins actuels de l'enfant en matière de communication ? Qu'est-ce que l'enfant ou son partenaire ont besoin de dire ?** Cela implique d'identifier les fonctions, les sujets et les messages nécessaires à différentes activités, dans tous les contextes et avec des partenaires variés.
- **Quels sont les besoins de l'enfant en matière de développement du langage ?** Un classeur de communication PODD doit toujours comporter suffisamment de vocabulaire pour modéliser et pour que l'enfant puisse être stimulé et étende son vocabulaire présent, en progressant vers des modes de communication et de structures langagières plus complexes
- **On choisira plutôt des mots isolés que des expressions entières.** Cela permet d'utiliser un même pictogramme pour différents sens. Par exemple le mot unique AIDER peut vouloir dire selon le contexte *Je peux t'aider ?*, *Je t'aide*, *J'ai besoin d'un peu d'aide*, alors qu'une expression toute faite limiterait les interprétations possibles au seul sens donné par l'expression. On peut cependant utiliser des expressions/phrases complètes pour augmenter l'efficacité et préserver la fluidité de la communication lorsqu'il s'agit d'exprimer des messages hautement prévisibles, ou des messages sociaux, du type *Je ne sais pas, Je t'aime, Pardon, Désolé*.
- **On prendra en compte la multi-modalité des modes de communication dont dispose l'enfant.** Certains mots peuvent être exprimés avec un autre mode de communication. Si par exemple un enfant prononce le mot « encore » de façon parfaitement intelligible, il n'y a pas de raison de le mettre dans la première page de son classeur de communication. Toutefois il peut être utile de disposer du même mot sous différents modes pour pouvoir communiquer de façon intelligible avec différents partenaires (par exemple même si un enfant sait faire le signe *encore*, cela ne sera utile qu'avec les personnes comprenant le signe). On peut envisager aussi d'inclure des mots que l'enfant sait prononcer de façon intelligible pour faciliter la production de phrases.
  Autre facteur, les aspects pratiques de l'utilisation d'un système non électronique peuvent rendre souhaitable d'enseigner à l'enfant un autre mode de communication pour exprimer certaines choses. Par exemple, il peut être plus efficace pour un enfant de dire *Bonjour* par le regard et des vocalisations, étant donné qu'il l'aura souvent déjà dit avant qu'un partenaire ne se soit approché suffisamment prêt du classeur pour lire le mot !

LES LISTES

Les classeurs de communication PODD incluent des listes dans toutes les catégories/sections.

1. Les listes permettent d'ajouter des mots plus spécifiques, sans augmenter substantiellement la taille et le poids du classeur de communication. Cela s'avère particulièrement utile dans les sections où le vocabulaire spécifique peut comporter de très nombreux noms propres. Exemple : beaucoup d'enfants peuvent vouloir de nombreux noms de

personnes (famille élargie, amis, voisins, professionnels, auxiliaires, etc.). Les représenter par une photo ou un pictogramme ajouterait beaucoup de pages au classeur. Les partenaires habituels peuvent poser les bonnes questions pour découvrir de qui il s'agit d'après un indice d'ordre général comme *Ami*. Mais les autres partenaires sont plus démunis, et le fait de présenter tous ces noms sur une liste permet à l'enfant d'en parler avec tous ses partenaires.

2. Les listes permettent d'ajouter du nouveau vocabulaire « en situation », « sur le vif », tout partenaire pouvant le faire dès que le besoin s'en présente. Les instructions à la fin des classeurs de communication encouragent tous les partenaires à ajouter de nouveaux mots à la liste : chaque fois qu'« un mot que vous ou [nom de l'enfant] voulez dire ne se trouve pas dans son classeur, ajoutez le à une liste. » Cette façon d'utiliser les listes permet de procurer aux enfants un accès facile au vocabulaire dont ils ont besoin au moment où ils en ont besoin, mais cela permet aussi :

- de réduire la fréquence des modifications à apporter au classeur de communication (ajout de nouveaux pictogrammes, remplacement de pages).
- de constituer une véritable base de données sur les besoins en vocabulaire de l'enfant lors des mises à jour où de la construction de classeurs personnalisés.
- de fournir des indications sur les stratégies dont se servent les enfants et leurs partenaires pour catégoriser le vocabulaire, par exemple sur la section où ils cherchent un mot précis. Ces informations peuvent éventuellement faire apparaître la nécessité de présenter un même vocabulaire à plusieurs endroits dans un même classeur, et/ou révéler la nécessité de formations spécifique sur le thème de l'organisation du vocabulaire au sein des classeurs PODD.

Les classeurs de communication PODD s'ouvrant sur une page comportent une commande opérationnelle *Aller à la liste* disposée à la dernière page de chaque section et de la plupart des sous-catégories, la liste se trouvant au verso de la page qui précède la page comportant la commande *aller à la liste*.

Dans les classeurs s'ouvrant sur deux pages, les listes sont généralement disposées sur le côté gauche de la dernière page de chaque catégorie/section.

LIST of PEOPLE

1. Remind [name] "I'll read out the words. You [write in child's yes/no response] Ready"
2. Slowly read out loud the words on this list until [name] indicates the word he wants (pause for a response between each word). If there are headings at the top of the column, read these out first then down the selected column from top to bottom. If there are no headings, start with the left hand column.
3. If a word you / [name] want to say is not in his book, please write it on a list.

family		friends	friends	people from Kids Club	people from Kids Club	occupations
Mary		Claire	Chris	Kim	Brenton	doctor
Aunty Sue		Gayle	Catherine	Luke	Eloise	
Uncle Peter		Lynn	Warren	Nicole	Youki	
Alisha		Julie		Sabrina	Xavier	
Joe		Melissa		Harry		
		Helen		Brenton		
		Fiona		Matthew		
		Maureen		Connor		
		Shareen		Shannon		
		Robyn		Chris		

L'accès aux listes se fait généralement par balayage auditif assisté par le partenaire, bien que certains enfants bénéficiant d'une bonne capacité de désignation puissent préférer désigner l'élément sur la liste. Les listes présentent généralement le vocabulaire sous forme de mots écrits (que le partenaire lit à haute voix), mais on peut aussi ajouter des pictogrammes ou des indications visuelles dessinées à la main :

- pour les enfants ayant du mal à comprendre la parole et utilisant les listes par balayage auditif et visuel assisté par le partenaire ;
- pour permettre à des partenaires qui ne savent pas lire de proposer le balayage auditif assisté par le partenaire ;
- pour les enfants ayant une bonne coordination motrice mais ne pouvant pas lire à un moment donné.

Les cases vierges destinées à ajouter du vocabulaire sont généralement imprimées sur des étiquettes adhésives, collées sur les pages plastifiées, cela permettant d'ajouter le vocabulaire avec n'importe quel crayon ou stylo.

LA POSITION DU VOCABULAIRE DANS LES SECTIONS

Dans un classeur de communication PODD, le vocabulaire est organisé dans chaque section ou catégorie en tenant compte de comment le vocabulaire est susceptible d'être utilisé.

- Quelles fonctions de communication ce vocabulaire va-t-il permettre d'exprimer ?
- Quels messages ce vocabulaire va-t-il permettre d'exprimer ?
- De quel autre vocabulaire aura-t-on probablement besoin pour communiquer ces messages ? (Voir la partie sur le vocabulaire prévisible associé.)

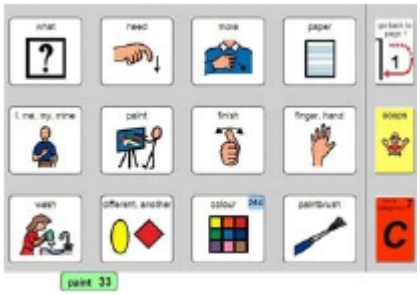
Pour augmenter l'efficacité de la communication, on peut inclure un même vocabulaire dans plusieurs sections et sur plusieurs pages d'une même section :

- pour exprimer différentes fonctions de communication (le mot *effrayant* par exemple peut se mettre dans les sections *opinions* et *quelque chose ne va pas*) ;
- pour combiner des mots et faire des phrases en tournant le moins de pages possible.

LA MISE EN PAGE

Le repérage et l'utilisation efficaces du vocabulaire sont favorisés par des stratégies qui facilitent le balayage visuel, le repérage visuel et l'accès moteur. Les ensembles de pages PODD utilisent plusieurs stratégies destinées à faciliter un repérage et une utilisation efficaces du vocabulaire à l'intérieur d'une section.

1. Le vocabulaire qui se répète est positionné au même endroit, ou à peu près, sur les différentes pages (en effet, comme on a différentes combinaisons de vocabulaire selon les catégories, il n'est pas toujours possible de le disposer exactement au même endroit sur chaque page). Cette position fixe du vocabulaire peut faciliter le développement de schémas moteurs automatisés pour accéder au vocabulaire fréquent et aux boutons de navigation.



2. On regroupe sur la page ou dans chaque section des mots de même type. Ainsi les groupes sont principalement formés par nature de mots (pronom personnel, verbe, préposition, adjectif, nom).

Puis, au sein de chacune des catégories, on constitue des sous-groupes par associations sémantiques signifiantes ou par ordre alphabétique, et ce en fonction de différents facteurs.

- Y a-t-il des associations sémantiques évidentes dans ce groupe de mots ? Elles sont souvent plus fortes pour les noms et les adjectifs, et tendent à être plus abstraites pour les autres catégories de mots.
- L'ordre alphabétique ralentit souvent le repérage du vocabulaire. Il concentre l'attention sur le mot écrit, et réduit le recours à la forme et aux indices de couleur des pictogrammes qui pourtant favorisent un repérage rapide. L'expérience semble aussi indiquer que même les personnes qui savent parfaitement lire et écrire s'aident en récitant, dans leur tête ou à voix haute, l'alphabet. Beaucoup de personnes (de partenaires) ne remarquent pas que les mots sont en ordre alphabétique, à moins que cela ne leur ait été signalé d'une manière ou d'une autre.
- Les enfants peuvent tirer parti des associations sémantiques avant d'acquérir et de maîtriser l'alphabet.
- Les associations sémantiques peuvent faciliter l'efficacité d'utilisation de mots prévisibles associés quand le groupe de vocabulaire est réparti sur plusieurs pages. Exemple : organiser sur une page un important groupe de noms dans la section *santé*, avec des mots liés aux *rendez-vous*, des mots prévisibles associés comme *aller*, *consulter*, *voir*, des mots renvoyant à la douleur, aux objets liés à la santé (p. ex. *pansement*, *pommade*), sur la même page que *mettre* et *enlever*, mais aussi les parties du corps.

Les classeurs de communication PODD utilisent les associations sémantiques lorsqu'on dispose d'associations significatives évidentes. En leur absence dans les tableaux complexes, on utilise l'ordre alphabétique (par exemple pour les verbes et le vocabulaire des opinions).

3. On dispose les groupes en colonnes pour faciliter le repérage visuel du mot voulu dans le groupe. Le balayage visuel d'une colonne se fait par des mouvements verticaux de l'œil (vers le bas, vers le haut). Le balayage d'une ligne ajoute un mouvement de la tête au mouvement des yeux (vers la droite, vers la gauche). On adopte typiquement la disposition en colonnes lorsqu'il s'agit de rechercher un mot spécifique dans un groupe de mots (p.ex. une liste de noms sur un panneau d'affichage ou une liste de fourniture pour une colonie), et la présentation horizontale pour lire un texte suivi.

4. Le vocabulaire est positionné de façon à faciliter la construction de la phrase dans l'ordre des mots en français, en allant de gauche à droite sur la page. Cela favorise la fluidité des mouvements oculaires et moteurs de recherche du vocabulaire sur la page, en réduisant les zigzags et les retours en arrière au cours de l'élaboration de la phrase. On balaye les colonnes pour repérer le mot voulu (comme pour les éléments d'une liste), la phrase se construisant de gauche à droite à travers la page (puisque les phrases s'écrivent en texte suivi). Cette disposition peut favoriser la production de phrases plus complètes (sur le plan de la correction syntaxique).

L'ordre adopté pour le vocabulaire dans les catégories grammaticales tente également de se conformer à l'ordre des mots en français, dans un ordre facilitant la combinaison syntaxique.

5. Le contour des cases est coloré de façon à favoriser le repérage visuel du vocabulaire dans les tableaux complexes et suit un code couleur inspiré des travaux de Fitzgerald.

Marron : interrogatifs

Orange : sujets

Rose : verbes et négation

Vert : prépositions et conjonctions

Orange : Déterminants et pronoms

Bleu : Adjectifs, adverbes et nombres

Noir : Noms

Les mots appartenant à deux catégories grammaticales différentes sont doublement encadrés. Exemple : le mot Orange, à la fois adjectif et nom, a une double bordure BLEUE et NOIRE. On fait exception à la règle de la double bordure dans les cas suivants :

- lorsque, dans les phrases qu'on s'attend à voir produites avec le vocabulaire de la section en cours, le mot s'utilise dans une seule fonction grammaticale ;
- pour le vocabulaire pouvant s'utiliser comme préposition ou adverbe/adjectif : ces *petits mots* sont encadrés seulement en VERT (couleur de la préposition).

Ce code couleur de la bordure des cases ne s'utilise pas dans tous les ensembles de pages :

Dans les ensembles de pages conçus pour une méthode d'accès codé, la bordure des cases colorée vient renforcer la méthode d'accès, à savoir identifier la colonne pour chaque mot.
On n'utilise pas de bordure colorée pour les enfants nécessitant un contraste visuel plus fort et une présentation visuelle moins complexe.
On n'a pas de bordure colorée dans les ensembles de pages des classeurs s'ouvrant sur une seule page avec un nombre réduit d'éléments par page, en particulier :

- lorsque la couleur des bordures constitue un élément de complexité visuelle susceptible de distraire les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage complexes ;
- lorsque cela n'améliorerait pas notablement le repérage du vocabulaire sur la page du fait du nombre réduit d'éléments par page ;
- pour les enfants aux premiers stades de développement du langage peu réceptifs à ces indications syntaxiques.

6. Les boutons de navigation et les commandes opérationnelles sont différents des cases de vocabulaire. Les commandes *Aller à la page (numéro)* et les commandes opérationnelles se caractérisent pas des bordures différentes permettant de les repérer plus facilement.

7. La facilité et la rapidité d'accès doivent être prises en considération pour les éléments d'usage fréquent. Pour les enfants avec accès direct, on adaptera éventuellement les ensembles de pages PODD en fonction de leurs capacités motrices. Dans les ensembles de pages conçus pour le balayage assisté par un partenaire, la disposition des éléments est conçue pour donner un accès rapide au vocabulaire le plus utilisé.
Toutefois il y a d'autres stratégies à prendre en compte que la facilité et la rapidité d'accès : les stratégies facilitant le balayage visuel et la production de phrases.

Des mises en pages différentes sont souvent nécessaires pour soutenir l'utilisation de méthodes d'accès alternatives. Le fichier d'information associé à chaque jeu de pages sur le CD *Accès alternatif* décrit les caractéristiques de mise en page de chaque jeu de pages.

L'ORGANISATION DU VOCABULAIRE SUR PLUSIEURS PAGES

La plupart des sections ou des catégories des classeurs de communication PODD comportent plusieurs pages. L'organisation du vocabulaire sur plusieurs pages se fait en fonction des facteurs suivants :

- le temps nécessaire à la bonne transmission du message ;
- la fréquence d'utilisation du vocabulaire (les mots les plus utilisés étant sur la première page de la section) ;
- les possibilités de regroupement en sous-catégories cohérentes ;
- le vocabulaire prévisible associé à chaque mot.

La place du vocabulaire prévisible associé dans une section dépend de la façon dont il va être utilisé et de sa fonction grammaticale dans les phrases par rapport à d'autres mots de la section. Il faut trouver un bon équilibre entre la répétition du vocabulaire prévisible associé (destinée à réduire le nombre de pages à tourner pour produire un message) et la présentation de trop de vocabulaire associé obligeant à tourner des pages pour le reste du vocabulaire de la même section.

De manière générale :

- on présente à la première page de la section ou de la catégorie le vocabulaire qui sert principalement en début de phrase ;
- si des mots sont nécessaires pour lier deux mots d'une page, on les rajoutera sur cette page.
- on présente plus de vocabulaire prévisible associé sur les pages qui serviront fréquemment aux interactions pendant une activité (par exemple dans les sections d'activité, ou sur les pages spécifiques à une activité).

LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

L'ACQUISITION DU LANGAGE ASSISTE

Apprendre à communiquer implique bien plus que des pictogrammes, des outils et des techniques. Pour communiquer il faut apprendre quoi dire, quand, à qui et comment. Une communication compétente nécessite de savoir choisir la méthode la plus efficace pour dire beaucoup de choses différentes, avec beaucoup de partenaires, à tout moment et dans toute situation.

Disposer d'un classeur de communication PODD adapté permet de préparer le terrain pour la communication, mais **c'est en réalité l'utilisation du système que fait l'enfant au quotidien qui permet à la communication d'avoir lieu et de se développer**.

Les stratégies d'évaluation et d'intervention qu'il est recommandé d'utiliser avec les classeurs de communication PODD vont dans le sens des objectifs et des résultats souhaités en CAA, rappelés au début du présent manuel. Il s'agit :

- de trouver des solutions pour l'enfant puisse satisfaire le plus efficacement possible à ses divers besoins en matière de communication, et
- d'arriver à une autonomie, une accessibilité et une compétence en matière de communication.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées avec le PODD mettent l'accent sur les éléments suivants :

- **Les solutions permettant à l'enfant de satisfaire le plus efficacement possible ses divers besoins de communication au quotidien.** Ceci comprend son recours à des modes de communication multiples ; il lui faut éventuellement apprendre à choisir le mode le plus efficace selon la situation.
- **Les facteurs intrinsèques et extrinsèques qui favorisent la compétence de communication des utilisateurs de CAA** (LIGHT, 1989 et 2003), parmi lesquels :
  - Des compétences linguistiques, pratiques, sociales et stratégiques suffisantes, ainsi qu'une capacité de jugement et des savoir-faire suffisants sur ces mêmes plans ;
  - Des facteurs psychosociaux tels que la motivation, une attitude positive envers leur système de CAA, la confiance et la résilience ;
  - La capacité de répondre à une variété d'exigences de la communication, en adoptant divers rôles sociaux et objectifs d'interaction ;
  - Les soutiens dont ils disposent dans leur environnement, les politiques, pratiques, attitudes, connaissances et compétences des partenaires et des systèmes.
- **Le développement de l'autonomie de communication**, par l'utilisation de guidances et indications qui engagent l'enfant à participer activement à son propre apprentissage. Le style d'interaction avec l'enfant doit le mettre en confiance, il doit se sentir capable de communiquer et apprendre à prendre en main son langage. Il lui faut pour cela des connaissances, des capacités de jugement et des compétences pour initier la communication et exprimer ses messages de façon intelligible dans des situations variées.
- **L'importance de l'accessibilité de la communication** : les partenaires de communication devront apprendre ce qui leur est nécessaire pour favoriser l'autonomie de l'enfant dans son utilisation de la CAA et pour étayer sa communication pendant la période d'acquisition. Il est fondamental de comprendre que nous communiquons en permanence et que la CAA implique d'acquérir des habitudes pour communiquer à tout moment, la communication faisant partie intégrante de la vie quotidienne de l'enfant.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage associées aux classeurs de communication PODD sont en accord avec les théories actuelles sur les processus d'acquisition du langage. La recherche sur les processus en jeu dans l'acquisition du langage assisté, à la différence des pratiques d'enseignement des pictogrammes, reste un champ d'études quasiment vierge. Pour beaucoup d'auteurs,

« L'acquisition de formes alternatives de communication peut se comprendre à l'intérieur d'un cadre de développement général, et les théories du développement du langage en général peuvent également s'appliquer à ces formes. En principe, ce n'est que la forme et non la fonction qui distingue les formes alternatives de communication du langage oral. Toutefois, les formes de langage vocal et non vocal se différencient peut-être à la fois dans les processus sous-jacents et dans les conditions environnementales qui influencent ensemble les voies que prennent les enfants pour parvenir à la communication et au langage. » VON TETZCHNER et GROVE, 2003, p. 9

Les points ci-après essaient de dégager les influences pouvant éventuellement s'exercer sur l'acquisition du langage assisté, en tenant compte des connaissances/théories sur les processus en jeu dans le développement typique du langage.

1. Le rôle de l'environnement d'apprentissage du langage : les enfants ont besoin de recevoir des modèles d'utilisation de leur langage pour communiquer

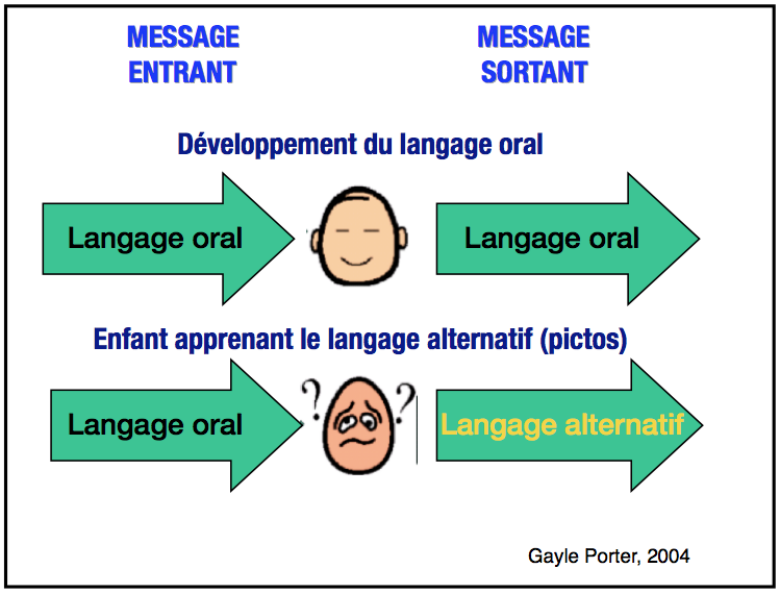
VON TETZCHNER fait référence, pour les enfants apprenant la CAA, à « la différence entre leur propre langage expressif (et pour certains aussi réceptif) et le langage qu'utilisent des personnes importantes dans leur environnement immédiat » comme une caractéristique cruciale de l'acquisition et la pratique du langage (1997, p. 9).

Passant en revue les théories établies sur les processus à l'œuvre dans le développement typique du langage, VON TETZCHNER et GROVE (2003) notent dans toutes les théories l'importance de la présence d'utilisateurs du langage dans l'environnement de l'enfant. Leur présence est un fondement plus ou moins nécessaire au développement chez lui de la communication et du langage. On considère généralement que les enfants sont entourés d'exemples de personnes utilisant les systèmes de communication et de langage qu'ils dont en train d'apprendre. Les enfants apprenant leur première langue sont immergés, dès leur naissance, dans un bain de langage : de multiples utilisateurs du langage modélisent ainsi la pragmatique, la sémantique et la syntaxe de leur langage. Ces modèles leur sont présentés non seulement lorsqu'on leur parle directement, mais aussi quand d'autres communiquent en leur présence, et par les médias. On s'attend à voir le développement du langage affecté dans les cas où cette richesse se voit réduite d'une manière ou d'une autre.

L'importance de baigner dans un environnement et faire l'expérience du langage utilisé de façon interactive est également reflétée par les approches par immersion dans l'apprentissage d'une seconde langue.

La possibilité d'une véritable immersion dans un environnement de langage assisté est rare. Pour les enfants qui apprennent à utiliser les pictogrammes, il existe souvent une importante différence entre le langage qu'utilisent les autres autour d'eux (la parole) et le langage qu'on veut qu'ils utilisent.

Ces enfants se voient par conséquent confrontés au problème de pratiquer un langage qu'ils voient rarement utilisé pour communiquer. Le langage des pictogrammes qu'on trouve dans un classeur de communication PODD fonctionne différemment de la langue dominante qu'on lui parle. Bien que les intentions communicationnelles et les concepts à exprimer demeurent identiques, tout est différent s'agissant de la pragmatique et des conventions de la conversation, des représentations, des modalités, et même des formes syntaxiques. Le produit final ressemble aux énoncés du langage oral dominant, mais les processus en jeu pour la construction d'une phrase avec un classeur de communication PODD sont différents.



Une phrase comme « *Maman et moi sommes allés à la plage vendredi dernier* » donne l'énoncé suivant en langage assisté selon le système PODD : « *Je te dis quelque chose, Ça s'est déjà passé, personnes, maman et moi, aller aux catégories, lieux, aller (être allé) à la plage, aller aux catégories, jours et heures, vendredi, tourner la page, dernier* ».

L'enfant doit de plus, pour initier ce message, avoir appris comment attirer et conserver l'attention d'un partenaire. Si l'enfant utilise une méthode d'accès alternative, telle que le balayage visuel, le balayage auditif ou visuel assisté par un partenaire ou un mode d'accès codé, il va y avoir d'autres échanges avec le partenaire, inhérents au fonctionnement du système. Le balayage auditif assisté par un partenaire, par exemple, demande au partenaire d'énumérer des mots que l'enfant valide ou non les uns après les autres. L'énoncé de chaque mot peut donc demander plusieurs échanges.

La différence entre le langage réceptif et le langage expressif oblige les enfants, pour leur communication expressive, à traduire leur expérience de l'utilisation du langage oral en une forme de communication différente. Bien que certains enfants ayant des besoins de communication complexes parviennent à faire cette traduction de façon indépendante, il reste que cela ajoute un degré de complexité au véritable défi que représente pour la plupart des enfants l'acquisition de l'usage expressif d'un langage assisté.

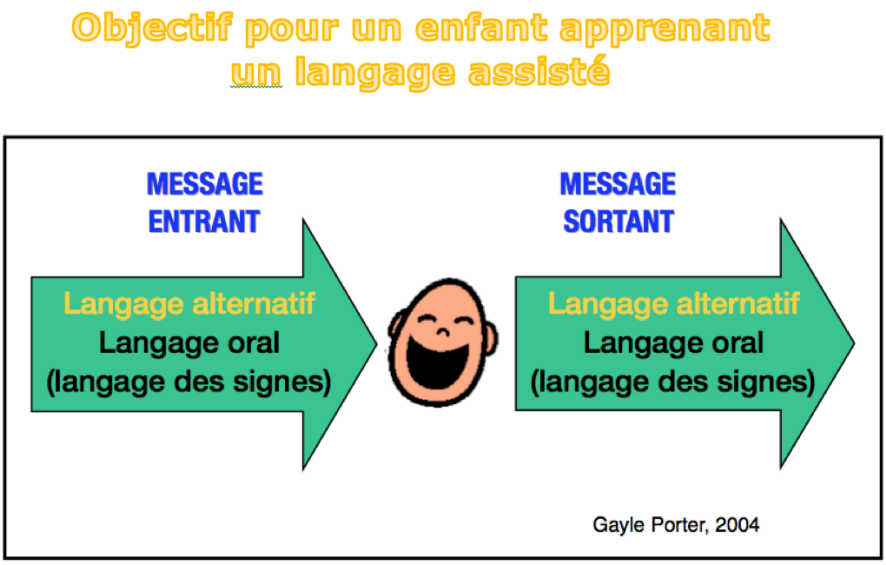
VON TETZCHNER et GROVE (2003) ont avancé l'existence de deux voies de développement principales pour les enfants ayant des besoins de communication complexes, basées sur la leur degré de compréhension du langage oral.

1. Les enfants dont la compréhension du langage n'est pas affectée utilisent leur connaissance préexistante, conceptuelle, pour soutenir leur apprentissage d'un langage assisté. Cela serait semblable à l'apprentissage d'une deuxième langue. Ces enfants ont certes besoin de modèles de langage assisté pour apprendre les caractéristiques et la pratique singulières de ce langage, mais il leur est possible d'appliquer à la nouvelle forme leur connaissances en matière de concepts et de structures de la langue.

2. Les enfants souffrant d'une compréhension très limitée du langage oral se voient obligés d'acquérir le langage assisté sans pouvoir s'appuyer sur une connaissance préexistante du langage oral. Cela implique la création indépendante d'un système de significations pour les formes de langage alternatif. Les processus en jeu seraient semblables à l'apprentissage d'une première langue, nécessitant de multiples modèles de l'utilisation de ce langage pour leur permettre de développer un système de significations.

Il faut que soit offert à tous les enfants un environnement d'apprentissage du langage assisté dans lequel d'autres personnes utilisent de façon interactive leur système de CAA dans leur environnement quotidien. Aussi bien *La Stimulation du langage assisté* (GOOSSENS', CRAIN et ELDER, 1992), *Le Système pour un langage augmenté* (ROMSKI et SEVCIK, 1992) que *Le Langage naturel assisté* (CAFIERO, 1998) insistent sur l'importance d'un apport réceptif utilisant les modes alternatifs, comme base de l'intervention.

L'objectif est de créer un environnement d'apprentissage du langage qui procure à l'enfant un meilleur équilibre entre les modes de communication utilisés pour l'apport réceptif et les modes qu'apprend à utiliser l'enfant en expressif.



2. L'acquisition du langage est guidée par le désir de communiquer – le langage assisté se doit d'être utilisé pour des raisons authentiques de communication

« La fonction des capacités de communication est de résoudre des défis de communication. » VON TETZCHNER et GROVE, 2003, p. 14

« … les adultes qui aménagent et adaptent l'environnement langagier des enfants utilisant des moyens de communication alternatifs doivent s'attacher à fournir des modèles d'utilisation de cette forme de langage. Ces modèles doivent, de plus, avoir des objectifs de communication authentiques, dans toutes sortes de contextes quotidiens et dès le plus jeune âge. » RENNER, 2003, p. 79

L'envie de communiquer avec d'autres constitue un facteur important dans l'acquisition du langage. Le langage se développe généralement suite aux efforts que font les enfants pour comprendre le sens des messages d'autres personnes et pour communiquer d'une façon qui aide les autres à comprendre leurs messages lors des interactions au quotidien. Il est important que le langage assisté soit utilisé à d'authentiques fins de communication dans leur environnement quotidien.

Ce constat a toute une série d'implications pour les enfants apprenant à utiliser un langage assisté. En effet, comme le langage assisté ne constitue pas toujours le mode le plus efficace pour faire passer un message, le besoin d'utiliser la CAA pour exprimer un message sera variable.

Il peut par exemple ne pas être très utile du point de vue de la communication d'utiliser des pictogrammes pour faire une demande, lorsque le fait de pointer de la main ou du regard l'objet réel fait passer le message tout à fait efficacement, et sans doute plus rapidement. Il peut aussi y avoir plus de flexibilité à pointer de la main ou du regard des objets puisque cela peut se faire également pour demander des choses auxquelles les autres n'avaient pas pensé et/ou pour lesquelles ils n'avaient pas prévu de pictogrammes.

Pour qu'il y ait un objectif authentique de communication, qui incite un enfant à utiliser le langage assisté, il faut qu'il ait non seulement un message à exprimer, mais qu'il éprouve aussi le besoin d'utiliser le langage assisté comme la méthode la plus efficace pour le transmettre en situation. **Les interventions en langage assisté doivent se faire pour satisfaire des besoins de communication restés sans réponse.**

On constate souvent un manque de motivation à utiliser les pictogrammes chez les enfants, familles et auxiliaires lorsque les pictogrammes sont proposés uniquement dans des contextes où les messages passeraient plus efficacement avec d'autres modes.

3. Les partenaires de communication intelligents s'efforcent activement de construire conjointement le sens avec l'enfant. Pendant la période d'acquisition, on utilise une série de stratégies pour étayer la réussite de la communication et de l'utilisation du langage de l'enfant.

« … les adultes, plutôt que de se contenter de présenter ce qu'il faut apprendre, soutiennent le propre désir de communication que manifeste activement l'enfant. Ils le font en participant de façon impliquée dans les activités, en attribuant une signification communicationnelle aux actions des enfants (surinterprétation), en guidant les enfants pour les amener à s'exprimer eux-mêmes, et en négociant le sens (SCHAFFER, 198, TOMASELLO, 1999, WOOD et al.*, 1976). »* VON TETZCHNER et GROVE, 2003, p. 23

Les partenaires de communication jouent un rôle actif dans le processus de communication en s'attachant à comprendre et à attribuer un sens aux tentatives de l'enfant d'utiliser le langage pour communiquer.

VYGOTSKY (1962, 1978) a avancé que les enfants développent le langage en réponse à des besoins de communication qui se présentent, et ce en collaboration avec des utilisateurs plus compétents.

Il a introduit le concept d'une zone de développement proximal pour décrire la différence entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut arriver à faire en collaboration avec un partenaire chevronné. Cette zone est déterminée conjointement par les capacités de l'enfant et par la forme des guidances structurées fournies par le partenaire. C'est ce fonctionnement collaboratif qu'on considère comme l'« unité à l'origine des évolutions développementales » (LETTO, BEDROSIAN et SKARAKIS-DOYLE, 1994).

BRUNER (1983) a utilisé le terme d'« étayage », pour renvoyer à ces guidances structurées et à ce fonctionnement collaboratif qu'on constate entre de jeunes enfants et leur entourage lorsqu'ils communiquent. On peut considérer comme étayage toute stratégie qui aide l'enfant à arriver à communiquer par lui-même ses propres messages. Le partenaire cherche activement à comprendre ce que l'enfant veut communiquer et met en place tout ce qui est nécessaire pour lui permettre de communiquer conformément à ses propres intentions.

VON TETZCHNER et GROVE (2003) suggèrent que l'étayage ne se limite pas seulement à aider l'enfant à mieux communiquer dans des situations particulières, mais qu'il fonctionne également pour soutenir et encourager le rôle actif de l'enfant en tant qu'apprenant, et influencer les processus sous-jacents au développement du langage.

La littérature sur l'acquisition typique de la communication et du langage nous rappelle que le soutien du partenaires est la norme dans l'acquisition du langage, et qu'une communication indépendante, plus autonome, se met en place au fur et à mesure que les enfants acquièrent les compétences linguistiques.

ÉVALUATION ET INTERVENTION – PAR OU COMMENCER ?

« S'agissant du développement du langage, les attitudes et les attentes des personnes qui entourent l'enfant sont toujours susceptibles d'avoir une certaine influence, mais elles semblent cruciales pour les enfants qui utilisent des formes alternatives, car ces enfants dépendent des moyens et des opportunités que leur fournissent les professionnels. »

VON TETZCHNER et GROVE, 2003, p. 15

CRESS et MARVIN (2003) et ROMSKI et SEVCIK (2005) examinent les croyances et les mythes sur l'utilisation de la CAA par les jeunes enfants, mythes qui ont influencé la pratique clinique. En dépit d'une absence de confirmation empirique, et quelquefois malgré des preuves empiriques du contraire, certaines de ces croyances ont pu avoir pour conséquence qu'on ne donne pas à de jeunes enfants des outils de la CAA. ROMSKI et SEVCIK (2005) présentent des arguments pour réfuter ces six mythes :

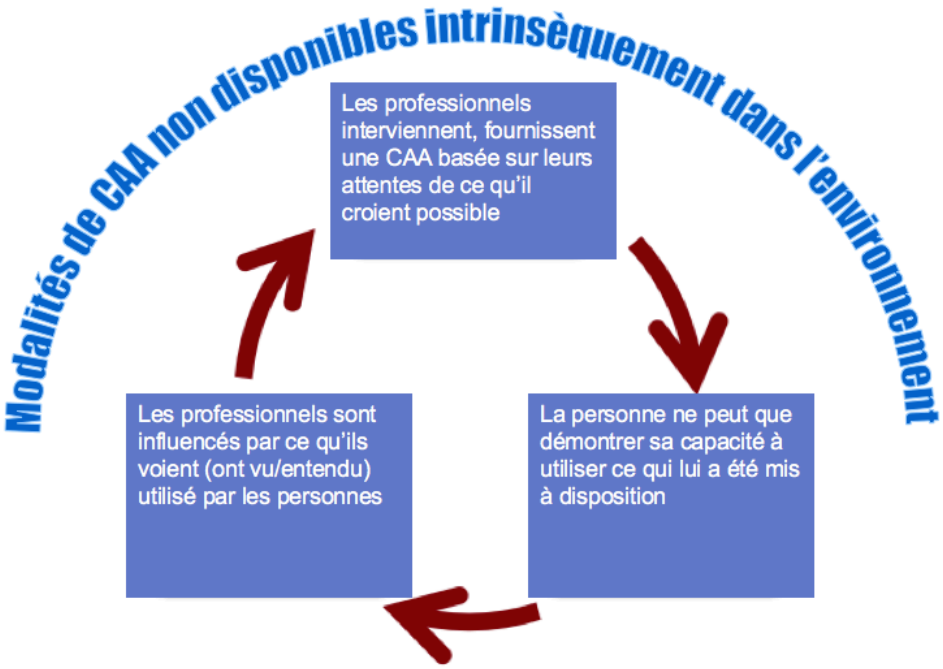
MYTHE 1 : La CAA constitue un « dernier recours » dans l'acquisition du langage/de la parole
MYTHE 2 : La CAA empêche ou arrête le développement de la parole
MYTHE 3 : Les enfants ont besoin d'un minimum de compétences pour pouvoir bénéficier de la CAA
MYTHE 4 : Les synthèses vocales sont réservés aux enfants aux capacités cognitives intactes
MYTHE 5 : Les enfants doivent avoir atteint un certain âge pour pouvoir bénéficier de la CAA
MYTHE 6 : Il existe une hiérarchie dans la représentation des symboles, qui va des objets au mot écrit (orthographe traditionnelle). ROMSKI et SEVCIK (2005)

Ces mythes concernant l'utilisation de la CAA et de l'acquisition des pictogrammes n'ont pas seulement servi à restreindre l'accès à la CAA, mais ils ont également eu une influence sur le type d'outils proposés à des enfants avec un âge développemental bas. Par exemple :

- La croyance dans le mythe de la hiérarchie des modes de représentation peut aboutir à priver des enfants au stade précoce de développement de la communication de l'apprentissage des symboles graphiques à des fins de communication, en se contentant d'utiliser des photographies d'objets (représentations transparentes) pour faire des choix. On peut les priver de l'apprentissage du moyen de communiquer les « premiers mots » (ceux dont l'apprentissage est normalement le plus précoce) parce qu'il est plus difficile de représenter des mots abstraits par une photo (ex. ALLER, VENIR, STOP, NON, AIDE, ENCORE).
- La croyance que les enfants doivent faire preuve de certaines compétences avant de commencer à utiliser la CAA peut aussi limiter le type d'outils de langage assisté. Par exemple, en communication réceptive, on croit que les enfants doivent d'abord montrer qu'ils peuvent choisir entre deux pictogrammes avant de leur présenter une gamme plus large de vocabulaire sous forme de pictogrammes, à travers un apport réceptif.

Ces mythes, et d'autres, peuvent devenir des prophéties auto-réalisatrices, étant donné que l'apprentissage du langage assisté par les enfants est étroitement lié, et limité par les opportunités d'apprentissage fournies par les professionnels dans leur environnement. On peut se retrouver dans une situation de cercle vicieux au moment du bilan et de l'intervention.

- le langage assisté n'existe pas naturellement dans l'environnement :
  - l'enfant ne peut pas spontanément apprendre quelque chose qui ne s'y trouve pas ;
  - les professionnels interviennent, mettent à disposition du langage assisté en se fondant sur ce qu'ils pensent être possible pour l'enfant ;
- l'enfant pourra uniquement démontrer sa capacité à utiliser ce qui est mis à sa disposition :
  - il y a de nombreux facteurs pouvant influencer ce qu'il en prend ;
- les autres seront uniquement influencés par l'utilisation que fait l'enfant de ce qui est à sa disposition.



Les divers comportements communicationnels de certains enfants ayant des besoins de communication complexes, et les schémas moteurs des enfants présentant des difficultés motrices sévères, influencent également ce que les autres vont naturellement leur fournir.

On s'attachera, dans un premier temps, à fournir un modèle réceptif qui donne à l'enfant la possibilité d'apprendre au fur et à mesure comment on se sert des pictogrammes pour communiquer. Cela permet également aux parents et aux professionnels d'observer sa réaction à ce mode de communication et de découvrir petit à petit les stratégies qui lui permettront de communiquer plus efficacement.

L'EVALUATION DYNAMIQUE

Selon VIGOTSKY (1978), les évaluations où le professionnel n'intervient pas activement ne fournissent des données que sur l'histoire passée et le mode de fonctionnement présent de l'enfant, mais pas sur son potentiel d'apprentissage. L'évaluation basée sur une observation dynamique (OLSWANG, BAIN et JOHNSON, 1992, PORTER, 1997) remédie à cette limitation : le professionnel fournit des modèles, des indications, des instructions, des guidances et des feedbacks pendant l'interaction avec l'enfant. Cela permet d'obtenir des informations supplémentaires sur les facteurs d'échecs ou de réussites, et de suggérer des stratégies qui vont faciliter son développement ou son mode de fonctionnement. Ainsi, on fait un pont entre évaluation et intervention.

L'évaluation dynamique des enfants ayant des besoins de communication complexes a pour but d'identifier les moyens qui permettraient à l'enfant de répondre avec la meilleure efficacité possible à ses différents besoins de communication. Il est essentiel que l'évaluation rassemble des données sur l'efficacité de la communication réceptive et expressive de l'enfant :

- pour l'ensemble des intentions et des fonctions communicationnelles correspondant à son stade de développement ;
- avec différents partenaires de communication ;
- dans différents environnements et, pour les enfants souffrant de handicap physiques, dans différentes positions ;
- au cours de différentes activités de leur vie quotidienne.

L'expérience montre que les informateurs savent souvent mieux identifier les problèmes d'intelligibilité et les exemples d'échecs de la communication que les limitations dans l'utilisation des fonctions de communication qu'utilise l'enfant. Autrement dit, ils ont souvent du mal à identifier ce qu'un enfant **n'essaie pas de communiquer**. La remarque « Je comprends tout ce qu'il dit » doit s'analyser plus finement et s'accompagner des questions suivantes : « Qu'est-ce qu'il dit, alors ? », « Qu'est-ce qu'il ne dit pas ? » et « À qui parle-t-il ? ».

Il est préférable d'observer l'enfant en interaction dans son environnement naturel avec ses partenaires de communication clés, mais ce n'est pas toujours possible. Il peut être nécessaire de créer artificiellement des situations et des activités qui permettent des interactions de communication authentiques (LAHEY, 1990, WETHERBY et PRUTTING, 1984, IACONO, CARTER et HOOK, 1998), en s'assurant de ce que l'enfant ait bien la possibilité d'initier la communication pour une série d'objectifs fonctionnels différents. On se rappellera que l'unique fonction de communication observée lorsqu'on pose une question est le fait de *répondre*. La partie sur les *Guidances et Indications* de ce manuel présente des stratégies destinées à créer des opportunités pour permettre aux enfants d'initier la communication.

La procédure à utiliser pour l'évaluation basée sur une observation dynamique de la CAA est fonction des capacités actuelles de communication de l'enfant et des interventions antérieures, mais elle comporte en général les éléments suivants :

OBSERVATION DE L'ENFANT EN INTERACTION AVEC UN(DES) PARTENAIRE(S) DE COMMUNICATION CLE(S)

L'observation a pour but de vérifier comment l'enfant communique actuellement, et aussi de découvrir quels sont ses besoins physiques, sensoriels, socio-émotionnels et cognitifs en matière de communication. On note :

- ce que l'enfant fait
- ce que font d'autres personnes pouvant favoriser ou limiter la communication de l'enfant
- les éventuels facteurs environnementaux pouvant favoriser ou limiter la communication de l'enfant.

Dans les situations de jeu proposées en exemple ci-dessous, la situation et l'interaction avec le partenaire offrent à l'enfant des possibilités de communication très différentes, et ce sont par conséquent des comportements de communication différents qu'on observe.

1. *L'enfant joue avec un camion de pompiers, assis par terre entre les genoux de sa mère, lui tournant le dos, et en l'absence d'outils de langage assisté. La mère accompagne ce qu'ils font d'un commentaire pendant qu'elle l'aide à tendre le bras et à pousser le camion ou actionner la sirène. L'enfant semble apprécier ce jeu, car il regarde le camion et rit au son de la sirène.*

2. *L'enfant joue avec un camion de pompiers, assis par terre entre les genoux de son père, le flanc appuyé contre son père, sans soutien physique ni outils de langage assisté. Le père accompagne le jeu d'un commentaire, en disant par exemple « Oh ça fait un drôle de bruit », et décrit ce que fait l'enfant. Il marque une pause (10-20 secondes) avant de l'aider physiquement à tendre le bras et à pousser le camion ou actionner la sirène. Après la troisième fois, l'enfant lève le bras droit. Le père interprète cela comme voulant dire « Ah, tu veux actionner la sirène encore une fois ». L'enfant tourne la tête, regarde son père et sourit. Le père interprète cela comme voulant dire « Oui » et l'aide à actionner la sirène. L'enfant tourne la tête, regarde son père et sourit. Le père dit « C'était rigolo » et marque une pause. L'enfant tourne la tête pour regarder le camion, puis son père, qui interprète cela comme voulant dire « Ah, tu veux encore le faire ».*

REUNIR PLUS D'INFORMATIONS

Il faut se rappeler que l'observation directe dans quelques situations ne nous apprend des choses sur la communication de l'enfant que dans ces situations et à ce moment-là.

La communication est quelque chose de très variable, qui dépend de la motivation de l'enfant, de son intention de communiquer un message à un moment donné, du partenaire, de la situation et de l'activité. Chez certains enfants, les modes de communication et les messages peuvent dépendre aussi du contexte. Il n'est donc pas possible de se fier à la seule observation directe pour arriver à une bonne évaluation de la communication de l'enfant. Il faut prendre la peine de rassembler des informations supplémentaires reflétant de façon plus complète ses capacités, en s'informant auprès de personnes qui interagissent avec lui dans de nombreuses situations.

Il peut être utile de structurer les interviews en se servant d'un profil (comme celui que proposent DEWART et SUMMERS, 1995), pour être sûr de prendre en compte toute la gamme des fonctions de communication.

ENTRER EN INTERACTION AVEC L'ENFANT A L'AIDE DE DIFFERENTES STRATEGIES POUR AUGMENTER SES CAPACITES DE COMMUNICATION

À ce stade, le professionnel évaluateur interagit avec l'enfant en utilisant toute stratégie favorisant une communication plus efficace. Ces stratégies peuvent agir sur les aspects moteurs, sensoriels, cognitifs, socio-émotionnels ou linguistiques de la communication. En fait, toute stratégie d'intervention susceptible de favoriser la communication de l'enfant est intéressante pour observer ses effets sur sa capacité à communiquer.

Ces interactions peuvent se dérouler pendant n'importe quelle activité routinière de l'enfant et/ou nécessiter l'aménagement de situations particulières.

Pour le choix des activités, prendre en compte :

- les possibilités de communication découlant de l'activité elle-même, notamment les possibilités de stimuler la communication (créer des tentations) (IACONO, CARTER et HOOK, 1998) ;
- les opportunités d'exprimer diverses intentions de communication ;
- la fréquence de communication inhérente à l'activité, c'est-à-dire la quantité d'interaction entre personnes qui découle de l'activité, par opposition à l'interaction silencieuse de l'enfant avec les objets/jouets ;
- l'influence du positionnement de l'enfant sur ses mouvements pour communiquer ;
- son âge et ses intérêts ;
- la disponibilité de vocabulaire/de tableaux de langage assisté adéquats.

Il est essentiel **à ce stade d'introduire un apport réceptif par différents modes de CAA, pour tous les enfants** ayant des besoins de communication complexes.

Comme nous l'avons déjà vu, on ne peut pas demander à des enfants de démontrer l'utilisation de quelque chose qu'ils n'ont jamais expérimenté. Nous ne disposons pas à ce jour de mesures ou d'outils basés sur les preuves scientifiques, permettant d'établir de manière fiable si des enfants ayant des besoins de communication complexes sont prêts pour des moyens de communication alternatifs. Les indicateurs des stades de développement du langage oral chez les enfants valides sont particulièrement peu fiables chez les enfants avec des difficultés sensorielles et/ou motrices. Ces derniers peuvent ne pas disposer de la motricité nécessaire pour utiliser de manière intelligible les gestes servant généralement d'indicateurs de la communication intentionnelle.

En fait, il faut commencer par introduire les moyens de CAA avant de pouvoir déterminer s'ils sont efficaces pour favoriser la communication réceptive et/ou expressive. Les enfants avec handicaps sensori-moteurs peuvent aussi avoir besoin de stratégies pour les aider d'un point de vue postural et moteur. Dans le cas d'enfants souffrant de handicaps sensori-moteurs complexes, il faut généralement d'abord faire un travail d'exploration, de proposition et d'enseignement de mouvements utiles à la communication avant d'élaborer des stratégies communicationnelles proprement dites.

IDENTIFIER LES BESOINS D'APPRENTISSAGE CLES ET PROPOSER DES STRATEGIES EN REPONSE A CES BESOINS

Après l'évaluation initiale de l'enfant, on a intérêt à identifier ses principaux besoins en terme d'apprentissages, si l'on veut rendre sa communication plus efficace. On se focalisera sur les problèmes que l'enfant rencontre au travers d'une multiplicité d'objectifs fonctionnels dans différentes situations. Pour chaque besoin en matière d'apprentissage, on notera par écrit les stratégies suggérées (à tester). Cela fournit à la famille de l'enfant et aux accompagnants un résumé utile de ce dont ils doivent se souvenir et se soucier dans leurs interactions au quotidien avec l'enfant. Il est important d'expliquer aux partenaires que, dans les premiers stades du processus d'évaluation/intervention, on peut être amené à modifier les stratégies proposées au fur et à mesure qu'on découvre plus précisément ce qui favorise le mieux la communication de l'enfant. (L'annexe I présente des tableaux de besoins d'apprentissage clés.)

INTERVENIR – OBSERVER – INTERVENIR – OBSERVER

L'évaluation basée sur une observation dynamique est un processus continu. Bien qu'elle serve de base à l'élaboration du projet d'intervention, elle ne constitue pas un processus linéaire. Elle se fait en parallèle constant avec les interventions visant à favoriser le développement de l'enfant, et on peut être amené à essayer des stratégies qui s'avèrent inefficaces, et seront abandonnées. Le processus d'intervention/évaluation peut s'étaler sur plusieurs mois pour les enfants présentant des handicaps complexes. En effet, il faut prendre le temps de l'enseignement/l'apprentissage, puis celui de l'évaluation de l'efficacité de la stratégie choisie. Il faut éventuellement préparer la famille et les aidants à essayer des stratégies sur des périodes prolongées sans être sûrs de leur réussite. Des changements de stratégies sont souvent nécessaires pour parvenir à une communication plus efficace, plus intelligible, plus spécifique, plus indépendante et socialement plus valorisée.

LE MATERIEL POUR L'EVALUATION DYNAMIQUE

Pour le travail d'évaluation dynamique, il est nécessaire de disposer d'un panel de tableaux de langage assisté et/ou de classeurs PODD génériques pour effectuer des essais. Ces outils doivent permettre d'observer la réaction de l'enfant

- aux différents niveaux de complexité du langage (intentions de communication, sémantique, syntaxe) ;
- aux différentes méthodes d'accès ;
- à la mise en page, à la taille des pictogrammes, au contraste et espacement, au nombre de pictogrammes par page, etc.

Les tableaux à utiliser dépendront de l'enfant, son âge, ses intérêts, ses capacités, difficultés, et aussi des choix stratégiques faits dans la conception des supports pour faciliter son apprentissage. Les suggestions ci-dessous présentent surtout du matériel pour choisir et élaborer un classeur de communication PODD adapté aux besoins d'une personne. D'autres supports peuvent également servir à l'évaluation dynamique pour favoriser le développement de la communication et du langage de l'enfant (par exemple synthèse vocale, contacteurs, attelles, accessoires de positionnement).

Certains établissements peuvent faire le choix de réaliser un ensemble de classeurs de communication PODD génériques à utiliser dans le processus d'évaluation dynamique. Si cela représente un coût et un temps de construction certains (impression de qualité professionnelle et plastification), ils peuvent ensuite s'utiliser avec de nombreux enfants. Il n'est toutefois pas toujours possible de disposer d'un jeu complet de classeurs de communication PODD, et on peut parfaitement découvrir les réactions d'un enfant à différentes méthodes d'accès, types de symboles et mises en pages, et voir comment il les utilise, à l'aide de tableaux sur une page.

Les tableaux d'activités consacrés aux jeux et aux jouets favoris et aux activités quotidiennes, et les tableaux d'interaction générale (pour les interactions ayant lieu entre les activités) sont très utiles. On réalisera des jeux de tableaux en fonction du public concerné, pour chaque activité et en faisant varier :

- la complexité linguistique ;
- la taille, l'espacement et le nombre de pictogrammes par page (9/12/16/20/32 p. ex.) ;
- la couleur des pictogrammes, y compris des pictogrammes très contrastés ;
- les méthodes d'accès, par exemple désignation directe, prendre et donner/montrer, balayage assisté par le partenaire, balayage visuel et/ou accès codé. (On peut utiliser une même mise en page pour la désignation directe et le prendre et donner/montrer, et ajouter des lignes à un tableau en accès direct pour l'utiliser en balayage assisté).

Parmi les autres matériels complétant utilement les tableaux d'activité, on trouve :

- des accessoires pour positionner/tenir les tableaux ;
- des pictogrammes isolés ou des tableaux de choix pour sélectionner les activités.

Les informations obtenues avec des tableaux à un seul niveau permettent de préciser le choix de jeu de pages PODD et les options pour personnaliser une construction. L'évaluation dynamique recourt naturellement au classeur générique ou à une version brouillon du classeur PODD le plus probable d'après les besoins de l'enfant, avant de mettre au point l'outil personnalisé de l'enfant. L'expérience montre qu'il est extrêmement difficile de prévoir la totalité des besoins d'un individu avant d'avoir réellement utilisé le système.

Le fait d'utiliser un classeur de communication générique ou une version brouillon pendant un certain temps, dans l'environnement quotidien d'un enfant,

- permet de commencer sans avoir à attendre la conception et la construction d'un classeur de communication personnalisé ;
- permet de valider ou non le choix du jeu de pages (méthode d'accès, types de pictogrammes, mise en page, complexité linguistique) ;
- aide à choisir le vocabulaire spécifique propre à l'enfant (pour noter sur le vif les mots à ajouter / modifications à réaliser : post-it, étiquettes adhésives, pages de listes) ;
- réduit le temps perdu à personnaliser des classeurs qui s'avèrent inadaptés

LA CREATION D'UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE A L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ASSISTE

« Un environnement favorisant l'acquisition de formes alternatives du langage ne semble pas être naturel » VON TETZCHNER et GROVE, 2003, p. 13

La création d'un environnement favorisant l'apprentissage d'un langage assisté répond à trois exigences :

1. s'assurer que le vocabulaire nécessaire soit disponible à tout moment sous forme de pictogrammes ;

2. se servir des pictogrammes pour interagir, avec des objectifs communicationnels authentiques, tout au long de la journée ;

3. former les partenaires à l'utilisation des systèmes de CAA.

RENDRE LE VOCABULAIRE DISPONIBLE

GOOSSENS', CRAIN et ELDER (1992) parlent d'ingénierie/aménagement de l'environnement pour décrire la mise à disposition de vocabulaire assisté dans l'environnement de l'enfant. Ils décrivent l'utilisation de divers tableaux d'activité spécifiques positionnés dans les lieux où se déroulent ces activités.

Le classeur de communication PODD ne constitue probablement qu'un élément parmi l'ensemble du système de CAA de l'enfant. La plupart des enfants utilisent également des outils non électroniques pour certains objectifs (par exemple des tableaux d'activité spécifiques/thématiques), et peuvent aussi avoir recours à des synthèses vocales, et/ou utiliser les signes, les gestes et/ou la parole pour répondre à certains de leurs besoins de communication.

L'aménagement de l'environnement doit être planifié, pour que l'enfant puisse accéder à ses différents outils pour pouvoir communiquer de la façon la plus efficace possible dans toutes les situations. L'aménagement de l'environnement à l'aide de pictogrammes se structure ainsi :

1. Identification des besoins communicationnels de l'enfant.

2. Identification du ou des modes les plus efficaces – un enfant peut vouloir utiliser différentes modalités pour exprimer un même message. On prendra en compte :
- les différentes modalités que l'enfant est en capacité d'utiliser ;
- les modalités que ses partenaires sont en capacité de comprendre ;
- le message à exprimer – quel est son degré de spécificité ? c'est le plus souvent le langage qui permet d'exprimer des messages de façon plus spécifique ;

- le contexte moteur et la position de l'enfant : on doit noter précisément les répercussions sur les méthodes d'accès que l'enfant peut utiliser, et le type ou la taille des outils pouvant convenir dans l'environnement en question.

3. Mise à disposition des pictogrammes pour que l'adulte puisse modéliser et pour que l'enfant puisse les utiliser.

- Identification du type de tableau/d'outil approprié au besoin de communication (électronique/ non électronique, classeur PODD pour le vocabulaire général fréquent, tableaux d'activité/thématiques pour les situations/les thèmes spécifiques moins fréquents.
- Conception et réalisation de tableaux/programmation des appareils.
- Installation des outils de la CAA pour une bonne accessibilité dans l'environnement de l'enfant.
- Rangement des tableaux spécifiques/thématiques pour les retrouver facilement.

Dans un classeur de communication PODD, le vocabulaire est « aménagé » verticalement à l'intérieur du tableau dynamique, et non pas réparti spatialement dans l'environnement.

Cela rend les pictogrammes plus facilement disponibles dans des environnements variés, y compris nouveaux, puisque le classeur de communication PODD suit l'enfant partout où il va. Un bon aménagement de l'environnement dépend donc aussi en grande partie du soin qu'on prend à ce que le classeur soit toujours accessible pour l'enfant, partout et à tout moment.

Il est essentiel de travailler avec les familles, avec les autres professionnels et avec les enfants pour créer **l'habitude d'avoir le système de CAA de l'enfant disponible en permanence**. Seuls des rappels répétés et une vigilance permanente assurent l'installation de cette habitude : avoir le système de communication de l'enfant à tout moment, non seulement avec lui, mais aussi sorti des sacs et bien visible, prêt à être utilisé !

Parmi les stratégies favorisant la prise de cette habitude :

- Assurez la formation des partenaires sur les objectifs de la communication et la fonction de la CAA pour aider l'enfant à être autonome. On soulignera dans les formations que le fait de ne pas sortir son système de communication :
  - donne à l'enfant l'impression qu'on pense qu'il n'a rien à dire ;
  - semble impliquer qu'il n'y a communication qu'à certains moments, au bon vouloir des autres qui rendent le système de CAA disponible ;
  - augmente l'effort et la motivation nécessaires pour communiquer, puisqu'il faut que l'enfant ou le partenaire prennent le temps de récupérer le système (après avoir pris le temps de manifester le désir de communication).
- Servez d'exemples fréquemment en modélisant toujours où positionner le système de communication de l'enfant. Prenez toujours le temps de récupérer un classeur de communication qui ne serait pas là avant de commencer une activité.
- Faites remarquer l'absence éventuelle du classeur de communication (« Oh, il est où ton classeur de communication ? », « Et maintenant, comment on fait pour communiquer ? »). Si possible, fournissez un outil général de secours pour communiquer « au mieux » quand on ne retrouve vraiment pas le système de l'enfant.
- Etablissez des règles avec des formules « choc » : utilisées fréquemment, elles deviendront familières et incontournables (par exemple « Jamais sans son PODD » ; « je vois l'enfant, le vois son PODD », « vous laissez le classeur de communication là où vous arrêtez de parler »).
- Commencez tôt. Au tout début de l'intervention, fournissez aux partenaires un tableau d'interaction générale à avoir avec eux et à utiliser à tout moment, en plus des tableaux d'activité disposés partout dans l'environnement de l'enfant.

Cet aménagement de l'environnement implique de fournir du vocabulaire répondant aux besoins fonctionnels actuels et aux besoins qui vont apparaître au fur et à mesure du développement de l'enfant. **Vérifiez que vous avez fourni le vocabulaire approprié pour :**

- permettre à l'adulte de fournir un apport réceptif et/ou à l'enfant de s'exprimer ;
- exprimer différentes intentions et messages dans différents environnements et activités tout au long de la journée ;

- permettre à l'enfant de répondre à ses différents besoins de communication et d'exprimer différentes intentions de communication correspondant à son stade de développement ;
- enrichir sa communication réceptive et/ou expressive et ses capacités langagières.

Les modèles de classeurs de communication PODD inclus dans le CD1 fournissent un cadre pour choisir du vocabulaire en fonction du stade de développement de l'enfant. Une fois le jeu de pages approprié choisi, on le personnalisera en fonction des besoins fonctionnels et développementaux de la personne. Les modèles de grilles et les fichiers d'information comprennent des suggestions et des espaces permettant d'ajouter du vocabulaire spécifique à l'enfant.

Lorsqu'on travaille avec des groupes d'enfants qui apprennent à utiliser les classeurs de communication PODD, il peut s'avérer utile que les adultes disposent de leur propre classeur de groupe. Ils s'en serviront surtout pour poser des questions, donner des instructions, faire des commentaires et donner des informations au groupe. On trouvera des modèles de classeur de communication de groupe dans le jeu de CD *Accès direct*.

LA STIMULATION DU LANGAGE ASSISTE

« … les adultes qui aménagent et adaptent l'environnement langagier des enfants utilisant des moyens de communication alternatifs doivent s'attacher à fournir des modèles d'utilisation de cette forme de langage. Ces modèles doivent, de plus, avoir des objectifs de communication authentiques, dans toutes sortes de contextes quotidiens et dès le plus jeune âge. » RENNER, 2003, p. 79

La stimulation du langage assisté essaie de recréer pour les enfants utilisant les pictogrammes les conditions dont on sait qu'elles stimulent le développement expressif de la parole et de la langue des signes.

Les enfants qui apprennent la CAA doivent :

1. voir des **modèles** d'utilisation interactive de leur système de communication par d'autres personnes qui communiquent des vrais messages dans des situations réelles ;
2. avoir des **opportunités nombreuses** de **mettre en pratique** une vraie communication dans des situations réelles – en bénéficiant des étayages adaptés à leurs besoins pour une communication réussie ;
3. **recevoir un feedback naturel** sur l'efficacité de leur communication ;
4. voir que d'autres personnes **reprennent et enrichissent (expansions)** ce qu'ils ont dit, et ce en utilisant les modes de communication qu'ils sauront eux-mêmes utiliser pour communiquer plus efficacement.

LA MODELISATION

Il faut que les personnes qui se trouvent dans l'environnement de l'enfant utilisent ses méthodes de communication, en plus de la parole, lorsqu'elles s'adressent à lui et à d'autres personnes en sa présence. Il est important que l'enfant reçoive des modèles de l'ensemble du processus de communication à l'aide de son système de CAA. Donner un modèle, ce n'est pas seulement enseigner que « tel pictogramme veut dire telle chose… ». Modéliser, avec un objectif réel de communication, dans l'environnement naturel de l'enfant va lui enseigner également des concepts importants pour l'utilisation pragmatique de son système, du type « Ah, je peux dire ça en me servant de… », « Voilà le genre de contexte où ça se dit » ou « Voilà comment on fait pour prendre la parole, pour dire ça dans cette situation. » Le fait que d'autres utilisent son système de CAA a un autre effet positif : cela lui donne confiance en lui et lui procure une meilleure estime de soi, puisqu'il voit que d'autres valorisent cette façon de communiquer et lui répondent.

Le but est de fournir à l'enfant des modèles riches par des personnes compétentes qui utilisent son système de CAA pour interagir. En fait, tout ce qu'un enfant doit apprendre pour acquérir une bonne compétence dans son système de CAA doit d'abord lui être modélisé par d'autres dans son environnement – tout, c'est-à-dire les compétences opérationnelles, linguistiques, sociales et stratégiques, les capacités de jugement et les savoir-faire. Des exemples de communication multimodale sont ainsi de bons modèles et permettent à l'enfant d'apprendre à choisir la modalité la plus adaptée à l'objectif communicationnel. Il en sera de même lorsqu'il y a des mots qui ne se trouvent pas dans son classeur : on lui montrera à cette occasion, comment utiliser une stratégie d'indice et on modélisera quoi faire lorsqu'on s'est trompé.

Il est souvent utile d'accompagner l'utilisation d'un classeur de communication d'un commentaire verbal ou référence verbale – le partenaire disant ce qu'il fait et pourquoi, en même temps qu'il le fait. On dira par exemple à haute voix « je regarde, je regarde » en cherchant un pictogramme sur la page, puis « Ce mot n'est pas sur cette page, il faut tourner la page » tout en désignant la commande opérationnelle *tourner la page* et en la tournant, ou bien « Ah, le mot n'est pas là, il faut une autre catégorie » tout en désignant le pictogramme de commande opérationnelle *aller aux catégories* et en allant à la page correspondante, puis dire « Ce mot, c'est peut-être …une chose » en désignant la catégorie *choses/objets*.

L'apport réceptif en langage assisté peut s'utiliser pour aider un enfant dans sa compréhension des messages d'autres personnes et pour stimuler sa production expressive. Si on a pour objectif premier d'aider l'enfant dans sa compréhension du langage, les modèles qu'on donne vont l'aider à se concentrer sur la signification des messages en langage assistée.

Avec les enfants souffrant d'une grande difficulté à comprendre la parole, on pratiquera naturellement moins la référence verbale.

Plusieurs stratégies peuvent être utilisées pour désigner les pictogrammes, selon ce qui aide l'enfant à se concentrer dans la communication et selon la méthode qu'il sera susceptible d'utiliser lui-même. On peut :

- désigner les pictogrammes du doigt ;
- utiliser un petit pointeur lumineux ;
- prendre et montrer les cartes de pictogrammes fixées au classeur par un Velcro® ;
- utiliser d'autres moyens d'accès que l'enfant apprendra pour lui donner les modèles de la façon dont on peut désigner les pictogrammes sur le tableau (balayage assisté par le partenaire, balayage visuel, etc.)

Parfois on varie les techniques selon les circonstances. On utilisera le doigt lorsque le pointeur lumineux n'est pas à sa place. On n'utilisera les techniques plus lentes que lorsqu'on a le temps. L'important est que, même si ce n'est pas la meilleure solution, cela donne quand même à l'enfant des exemples de ce qu'il peut dire et de quand il peut communiquer au moyen de son système de communication.

Modéliser est toujours utile et important, y compris lorsque les enfants ne regardent pas toujours avec attention ce que l'on fait. La vision périphérique, bien que moins efficace pour apprendre le sens de chaque pictogramme, apportera néanmoins une expérience utile sur la façon dont son système de CAA peut s'utiliser pour interagir efficacement avec d'autres.

CONVENTIONS POUR LA MODELISATION A L'AIDE D'UN CLASSEUR PODD

- Utiliser son tableau dynamique dans des interactions ayant un objectif authentique de communication.
- Modéliser la méthode qu'il utilise pour initier la communication/prendre la parole.
- Toujours commencer la modélisation en partant de la première page, puis en suivant un chemin cohérent le long des branches et en utilisant les commandes opérationnelles, par exemple suivre les numéros, pour exprimer ses messages.
- Dire à voix haute l'intitulé du pictogramme en même temps qu'on le désigne.
- Récapituler au fur et à mesure le message en cours d'élaboration. Au moment de tourner les pages, vous pouvez rappeler oralement le message que vous avez fait jusque-là : « Donc, je te dis quelque chose, qui s'est déjà passé, maman et moi on est allés … maintenant, on va à la page des *Lieux*… ».
- Redire le message en français oral courant à la fin.

- Utiliser de temps en temps la méthode d'accès de l'enfant.
- Faire des références verbales à ce qu'on fait en manipulant son classeur de communication PODD et/ou quand on utilise des compétences stratégiques.

Ne pas oublier que c'est en voyant faire les autres que les enfants apprennent à utiliser leur classeur de communication PODD pour communiquer.

DONNER A L'ENFANT DES OPPORTUNITES DE COMMUNIQUER

Pour communiquer avec la CAA, l'enfant a besoin :

- de raisons de communiquer et d'expériences réelles comme sujets de conversation ;
- d'avoir à sa disposition le vocabulaire approprié, et d'avoir eu la possibilité d'apprendre comment il s'utilise pour communiquer ;
- qu'on lui laisse le temps de communiquer avec suffisamment de pauses pour initier une interaction ou prendre son tour dans une conversation ;
- de quelqu'un avec qui communiquer, en particulier de partenaires lui offrant des occasions de communiquer ses intentions à lui.

Les enfants présentant des difficultés complexes (motrices, sensorielles, cognitives et/ou linguistiques) ont généralement besoin de plus de temps pour initier la communication. Dans les conversations qui vont vite, ils n'arrivent souvent pas à saisir l'opportunité d'intervenir, car il leur faut trop de temps pour coordonner leur corps et leurs mouvements, traiter l'information qu'ils reçoivent et élaborer leur message. Les opportunités de communiquer peuvent également être limitées par :

- le manque d'une méthode claire pour initier la communication (demander leur outil) ;
- le fait qu'on ne s'attend pas toujours à ce que l'enfant puisse ou veuille communiquer.

Il peut être nécessaire d'enseigner aux enfants comment initier la communication/prendre la parole, et d'expliquer aux partenaires qu'il faut leur laisser du temps, observer et répondre quand l'enfant initie une conversation. Il existe différentes stratégies pour initier la communication et réclamer le classeur de communication, qu'il faut enseigner. Parmi celles-ci :

- vocaliser, lorsque l'enfant peut le faire, pour attirer l'attention du partenaire ;
- regarder le partenaire pour indiquer à qui ils s'adressent ;
- regarder ou tendre la main vers le classeur de communication (la condition nécessaire étant que le classeur soit toujours visible pour l'enfant) ;
- porter un bracelet où est marqué « *J'ai besoin de mon classeur / Je veux dire quelque chose* ». Il suffit alors à l'enfant de lever le bras et/ou de regarder le bracelet pour pouvoir initier l'utilisation du classeur.

Il faut également sensibiliser les partenaires pour qu'ils réagissent à des signaux même subtils (immobilisation, regard, vocalisation, mouvement du corps). En début d'intervention et avant qu'il n'ait été mis au point des méthodes claires d'initiation de la communication, on recommande aux partenaires de réagir à tout comportement pouvant laisser à penser que l'enfant a quelque chose à dire. On part en effet du principe qu'il vaut mieux

donner à l'enfant une occasion de communiquer, même s'il s'avère qu'il n'a rien à dire, plutôt que de manquer une prise de parole lorsqu'il veut vraiment dire quelque chose.

Utiliser la référence verbale peut aider l'enfant et les autres à voir quels sont les comportements à interpréter comme initiation. Exemple – En proposant son classeur de communication à l'enfant, le partenaire pourra dire « *Tu me regardes, tu veux dire quelque chose ?* » ; en l'absence de réponse, ou si la réponse est non, le partenaire valide par un « *Non, tu ne veux rien dire.* »

Il est important de faire clairement comprendre à l'enfant (et aux autres) qu'**on attend de lui qu'il communique ses propres messages**, ou qu'**il peut apprendre à le faire**. Il faut pour cela à la fois lui donner des occasions de communiquer et ne pas prendre en charge sa communication à sa place.

Il y a des enfants et leur entourage, qui ont pris des habitudes de fonctionnement où l'enfant ne prend pas sa communication en charge. Ce sont d'autres qui parlent entièrement à sa place, exprimant ses messages soit directement soit par des suggestions et des questions oui/non. Souvent les partenaires prennent l'habitude de poser beaucoup de questions à l'enfant dans le but de l'impliquer dans la conversation d'une manière ou d'une autre. Modifier ces modèles d'interactions (ces habitudes) et poser plus de questions ouvertes, marquer des pauses expectatives demande souvent un effort concerté. On a tout intérêt à expliquer aux partenaires comment le fait de poser des questions fermées cantonne l'enfant à réagir aux idées et aux thématiques des autres et réduit les occasions qu'il a d'exprimer ses propres idées ou sujets.

Les enfants qui ont vécu les premières années de leur vie sans s'exprimer, ou très peu, par le langage, ont peut-être appris que ce n'est pas à eux de prendre l'initiative et qu'ils doivent attendre que quelqu'un exprime des idées à leur place. Ces enfants peuvent avoir besoin de guidances plus fortes pour apprendre à être plus acteurs dans la communication.

LES INTERACTIONS D'ETAYAGE

Comme il a déjà été évoqué, les partenaires viennent le plus souvent aider activement la communication de l'enfant dans les premiers stades du développement de la communication et du langage. Ils la favorisent en interprétant ce que l'enfant semble essayer de dire, en l'aidant à trouver comment exprimer son message et en suggérant des stratégies. Aux premiers stades de développement du langage, les messages sont souvent co-construits, avec une contribution importante de l'adulte. Au fur et à mesure que les capacités langagières de l'enfant augmentent, il commence à communiquer de façon plus indépendante.

Dans la pratique d'interactions d'étayage favorisant l'acquisition et l'utilisation précoces du langage assisté, on s'efforce

- d'entrer en interaction avec l'enfant ;
- de l'aider à comprendre vos messages ;
- de chercher activement à comprendre ses messages ;
- de soutenir les efforts que fait l'enfant lui-même pour communiquer ses messages ;
- d'aider l'enfant à découvrir et à utiliser des stratégies pour exprimer leurs propres messages (participation active et résolution de problème) ;
- de fournir à l'enfant un feedback naturel et clair concernant l'efficacité de sa communication et de la transmission de son message.

Stratégies générales pour étayer les interactions :

La participation conjointe– Dans la participation conjointe, l'adulte cherche à suivre le centre d'attention et d'intérêt de l'enfant pour favoriser sa réussite à communiquer son propre message, et cherche aussi à employer des stratégies qui visent à aider l'enfant à être attentif à ce qui intéresse l'adulte et à comprendre ce qu'on lui dit.

Attribuer activement du sens – Les partenaires cherchent activement à comprendre ce que l'enfant essaie de dire et attribuent du sens à ses actions. Au début, les partenaires réagissent à tout comportement susceptible de signifier quelque chose, en utilisant toutes les informations disponibles pour arriver à comprendre le sens le plus probable de ses comportements, y compris en s'appuyant sur les contextes et leur connaissance de l'enfant. Au fil du temps, les partenaires vont progressivement exiger des mouvements plus clairs et plus intelligibles et des messages plus spécifiques avant d'interpréter le message (façonnant ainsi les comportements vers une forme adulte).

Suggérer des stratégies, aider les enfants à s'exprimer eux-mêmes – Il s'agit là d'une caractéristique commune à toutes les interventions en CAA. On peut considérer que mettre à disposition de tableaux de langage assisté est une suggestion de stratégie en soi. On pourra suggérer plusieurs stratégies permettant à l'enfant de réussir à communiquer efficacement leur message, par leurs propres efforts. Sans que cette liste ne soit limitative, on peut suggérer :

- une **méthode de communication**, par exemple : *« Regarde-moi si tu veux intervenir », « Je ne comprends pas, peut-être que tu pourrais utiliser ton classeur de communication pour me dire ? », « Tête en haut puis en bas pour dire oui, tête à gauche puis à droite pour dire non », « Ç'est dur de pointer correctement quand on est sur le ventre, si je faisais le balayage et tu me dis oui ou non ? »* ;
- une **méthode permettant une communication plus intelligible**, par exemple : *« J'ai pas bien vu si c'était oui ou non, tu as bougé la tête vers le côté et vers le bas, recommence de haut en bas pour dire oui, de gauche à droite pour dire non », « Tu as la main entre les cases, mets-là plus haut ou plus bas », « Tu penches sur le côté, vérifie ta position : pieds à plat, assis bien au fond »* ;
- les **types de mots pouvant aider à communiquer un message**, par exemple : *« Je vois bien que tu es fâché, peut-être que tu veux me dire "Quelque chose ne va pas" ou bien "Je n'aime pas ça" ? », « Je ne comprends pas, tu as dit "moi maison", peut-être que je comprendrais avec un mot d'action »* ;
- des **mots à utiliser pour formuler un message qu'un autre partenaire ne comprend pas**. Exemple – Un enfant a dit à l'aide de son PODD *« Moi abeille peur »*, message que vous comprenez car vous avez vécu l'incident avec lui, mais pas la personne à qui il s'adresse. Plutôt que de raconter l'histoire pour lui, il vaut mieux l'aider à trouver les mots dont il a besoin pour la raconter lui-même : *« Je suis allé chez un apiculteur. Les abeilles volaient autour de mon fauteuil. Ça m'a fait peur. »*

Négocier la signification – La négociation avant ou après coup afin d'établir la signification est une caractéristique courante de communication devant des phrases faites uniquement de mots-clés. Les partenaires peuvent être amenés à proposer plusieurs interprétations du message de l'enfant avant d'obtenir une réponse positive de l'enfant. Le processus est plus simple lorsque l'enfant dispose d'une méthode claire pour le oui/non et peut confirmer ou rejeter l'interprétation proposée. Auparavant, le partenaire doit souvent se contenter de comportements informels censés indiquer oui ou non. Pour arriver à une meilleure compréhension, le partenaire peut suggérer à l'enfant de fournir des informations supplémentaires, par exemple *« Tu peux me dire de qui il s'agit ? »*. On peut aussi être amené à poser des questions ou faire des propositions pour clarifier ou vérifier qu'on comprend bien le message de l'enfant, par exemple *« Tu parles de quelque chose qui est arrivé à l'école », « Est-ce que tu parles du film ? ».* Avec un classeur de communication PODD, le partenaire peut aider l'enfant à naviguer jusqu'aux pages de vocabulaire qui vont l'aider à interpréter le message, par exemple les départs de branches pragmatiques, les indications de temps du verbe, la section des catégories ou une section particulière du classeur.

Il semble que l'attribution de sens à tout comportement pouvant exprimer quelque chose semble plus difficile pour certains partenaires lorsque les enfants utilisent le langage assisté. Cette réticence à valider une signification communicationnelle avant d'être sûr de l'intention de l'enfant se traduit par une multitude de questions du type « *Est-ce qu'il/elle a vraiment voulu dire ça ?* » et par des vérifications : demandes de répétition et de clarification. Le fait de vouloir trop souvent vérifier/confirmer peut sérieusement affecter le processus de communication, car il fait piétiner l'interaction entre l'enfant et le partenaire, et en affecte la qualité (et le plaisir). Il semblerait qu'on ait parfois tendance à exiger d'un langage assisté une intentionnalité plus claire que cela n'est généralement le cas pour d'autres modes de communication, comme les signes et la parole.

Il est important d'aider les partenaires à attribuer du sens à toute utilisation de CAA susceptible d'être communicative. Cela en favorise l'apprentissage dans les premiers stades du développement de la communication. On pourra utilement rappeler aux partenaires les éléments suivants :

- Nous n'exigeons pas des enfants valides une parfaite articulation du mot parlé avant de réagir à son sens (nous nous contentons dans un premier temps d'approximations comme *boi* pour boire, et ce n'est qu'au fil des premières années que nous leur demandons une énonciation plus claire avant de réagir) ;
- Il peut falloir un certain temps pour apprendre à être suffisamment clair dans ses mouvements pour utiliser un classeur de communication. On départ, on validera des mouvements moins clairs pour aider l'enfant à apprendre à communiquer. Il faut enseigner puis exiger ensuite des mouvement plus intelligibles et spécifique avec le temps.
- Aux tout premiers stades du développement, nous réagissons même à du babillage en l'interprétant comme communication. Les enfants apprenant un langage assisté peuvent eux aussi passer par un stade de babillage, correspondant au stade de l'exploration et

de l'expérimentation de son utilisation et fonctionnement. Ce « babillage en langage assisté » fournit des opportunités d'interaction sociale avec l'enfant, démontre la fonction communicationnelle des pictogrammes et l'utilisation opérationnelle du système assisté – ce sont les mêmes fonctions que celles du « babillage oral » dans le développement de la parole.

- Répondre à leurs tentatives d'utiliser leur système de langage assisté donne aux enfants des occasions d'apprendre. Réagir à un message qu'on aura mal interprété leur procure une expérience sur les effets de la communication. Par contre, être confronté continuellement à des questions, des vérifications ou des demandes de répétition ne stimule guère l'apprentissage et peut interférer avec le processus de communication. Il y a des enfants qui trouvent ces interruptions trop frustrantes et/ou trouvent qu'elles prennent trop de temps, et qui ne prennent plus la peine de communiquer.
- En général les partenaires sont de plus en plus convaincus de l'intentionnalité et de la signification de l'utilisation par l'enfant du système de langage assisté. Voir l'enfant formuler des messages cohérents en fonction du contexte et signaler sa satisfaction devant les réponses des adultes confirme en général que l'utilisation du système par l'enfant n'est pas du hasard, mais a du sens.
- Tous les enfants s'inventent des histoires. Ils ne s'expriment pas forcément comme les adultes. Il est important de ne pas chercher constamment à « vérifier » la validité de leur communication.

LE FEEDBACK/RETOUR NATUREL

Fournir aux enfants un feedback clair et naturel fait partie des interactions qui étayent. Le feedback naturel se concentre toujours sur la compréhension du message par le partenaire et fournit aux enfants :

- des occasions d'apprendre comment les partenaires observent et interprètent le sens de leurs comportements, que ce comportement ait été ou non intentionnel ;
- des informations leur permettant d'évaluer l'efficacité des stratégies qu'ils ont utilisées pour communiquer.

Ce feedback peut être simplement la réaction naturelle du partenaire à la communication de l'enfant (exemple : il comprend que l'enfant veut dire *« Je ne veux pas ça »*, et donc il l'enlève). Il peut aussi s'agir de réactions plus spécifiques comme dans les cas ci-dessous.

- Reformulation à haute voix ou Réaudition : le partenaire dit à voix haute chaque expression, mot ou lettre dès qu'il est pointé par l'enfant.

- Référence verbale sur ce que l'enfant fait. Ex : *« Tu me regardes, tu regardes le picto "A mon tour", tu me regardes encore. »* Cette façon de faire lui permet de savoir clairement lesquels de ses mouvements ou comportements le partenaire observe et ceux auxquels il réagit.
  Cette stratégie est particulièrement utile pour ceux qui manquent d'un feedback sensoriel clair de leur corps dans l'espace (proprioception), qui ont une mauvaise coordination œil-main, ou du mal à contrôler leurs mouvements et/ou à ne mobiliser qu'une seule partie du corps à la fois (mouvements parasites). Ex : un enfant voudrait désigner le pictogramme *dépêche-toi*, mais

le partenaire fait la référence verbale *« Tu regardes le picto "Aide" »*, cela fournit à l'enfant un feedback qui lui fait comprendre que le partenaire porte son attention sur son regard et non sur l'endroit où il met la main.

- Donner la signification que le partenaire attribue à un mouvement ou un comportement. Ex : *« Tu me dis que tu ne le veux pas. »*
- Récapituler : le partenaire répète tous les mots que l'enfant a désignés jusque-là. Cela permet d'aider l'enfant et le partenaire à savoir où ils en sont avec un message un peu long, surtout quand la communication se fait lentement et/ou qu'elle demande de tourner beaucoup de pages dans le classeur PODD.
- Reformulation finale : lorsque l'enfant a fini de produire son message, le partenaire le reformule comme il l'a compris en français normal.

EXPANSIONS

L'expansion consiste à réagir à la communication de l'enfant en modélisant comment exprimer la même intention mais plus spécifiquement. L'expansion de la communication de l'enfant modélise l'étape suivante qui le rapproche du langage adulte. Il ne s'agit pas d'une simple récapitulation verbale : le partenaire ne se contente pas d'exprimer le message de façon plus complète, mais il modélise un enrichissement du message, en utilisant le mode de communication que l'enfant est en train d'apprendre, par exemple allonger son message en utilisant son classeur de communication.

ETAYAGES SUPPLEMENTAIRES : GUIDANCES ET INDICATIONS

Pour certains enfants, un apport réceptif et des occasions de la vie courante constituent une stimulation suffisante pour une utilisation expressive de leur classeur de communication PODD. D'autres ont besoin d'étayages supplémentaires, comme les guidances et les indications, pour stimuler le versant expressif lors d'une interaction.

Les guidances et indications interactionnelles sont destinées à favoriser l'apprentissage d'une communication spontanée et autonome. On peut être amené à les utiliser pour permettre à l'enfant :

- de reconnaître les occasions d'intervenir ou d'initier une conversation ;
- de trouver des idées de messages à communiquer ;
- d'identifier/utiliser des mots ou des comportements spécifiques appropriés au contexte ;
- d'utiliser des méthodes pour communiquer plus spécifiques, efficaces, intelligibles ou socialement valorisés.

Les indications et les guidances se choisissent et s'utilisent de façon à :

- soutenir et encourager l'enfant dans son rôle d'apprenant actif ;
- influencer les processus sous-jacents au développement du langage et de la communication ;
- stimuler l'enfant pour qu'il apprenne QUOI DIRE, QUAND, A QUI ET COMMENT au quotidien, c'est-à-dire reconnaître et utiliser les indices qui surviennent naturellement (afin d'amorcer la communication ou de prendre la parole dans une conversation, trouver des idées de messages, savoir comment les dire dans différentes situations, et apprendre quand c'est correct de les dire dans un environnement/une situation spécifique).

Il est important de réfléchir à l'effet qu'ont les guidances et les indications sur l'apprentissage de l'usage fonctionnel du système de CAA. Elles doivent s'utiliser pour favoriser l'intégrité de l'interaction sans gêner la conversation. Les questions suivantes sont à envisager :

Est-ce que la guidance et l'indication ont du sens pour l'enfant du point de vue de la communication /pragmatique ?

Cela n'aurait pas de sens pour enfant si le partenaire le guidait pour dire quelque chose qu'il sait déjà. Les guidances doivent au moins maintenir l'illusion que la communication

transmet une information au partenaire. Exemple – Une guidance verbale comme *« Il faut que tu me dises avec ton classeur si tu veux un câlin »* n'aide pas à faire comprendre à l'enfant, dans le cadre de son apprentissage, qu'un classeur de communication peut aider à communiquer des messages à d'autres personnes. Sa réaction pourra être *« Pourquoi s'embêter à utiliser un classeur de communication, ils savent déjà ce que j'essaie de dire ! »*, ou bien *« Utiliser un classeur de communication PODD, c'est juste un travail de plus qu'on me demande de faire. »*
Par contre, en faisant semblant de ne pas comprendre son message et en disant *« Je ne comprends pas ce que tu veux, tu pourrais peut-être utiliser ton classeur de communication pour m'aider »*, on l'aide à comprendre que son classeur de communication est là pour aider les gens à comprendre ses messages. Un enfant aura également du mal à comprendre que ce soit la même personne qui pose une question et souffle la réponse.

Est-ce que les guidances et les indications maintiennent l'intégrité du discours ?

Les indications et les guidances verbales introduisent un aller-retour supplémentaire dans le dialogue principal. Cela peut altérer la structure originale des actes de langage. Exemple – L'échange suivant est constitué de deux actes de langage :
Partenaire : *« Ce chocolat est délicieux »* (commentaire).
Enfant : *« Oui, il est vraiment bon »* (confirmation)

Si on introduit une question pour guider le tour de parole de l'enfant, l'acte de langage de l'enfant n'est plus un commentaire, mais l'échange se transforme en question/réponse à partir d'une guidance verbale.
Partenaire : *« Ce chocolat est délicieux »* (commentaire).
Guidance : *« Qu'est-ce que tu penses de ce chocolat ? »* (question).
Enfant : *« Il est vraiment bon »* (réponse) .

Si l'énoncé de l'enfant vient en réponse à un ordre de communiquer, l'acte de langage de l'enfant se transforme en ordre/compliance à partir de l'ordre du partenaire.
Partenaire : *« Ce chocolat est délicieux »* (commentaire).
Guidance : *« Maintenant dis… ce que tu penses de ce chocolat ? »* (ordre).
Enfant : *« Il est vraiment bon »* (compliance).

Ces modifications subtiles du type de dialogues qu'on obtient en réponse à des guidances verbales altèrent la façon dont l'enfant apprend à participer à la conversation. Un usage trop fréquent de questions et d'ordres utilisés comme guidances peut aboutir à ce que l'enfant n'apprennent qu'à faire des réponses ou à obéir. LIGHT, COLLIER et PARNES (1985 a, b, c) ont noté qu'une forte proportion d'utilisation du langage assisté par les enfants consistait en des réponses à des questions et des ordres, avec une tendance à renoncer aux tours de parole non-obligatoires.

Les guidances et les instructions des classeurs de communication PODD sont étudiées pour préserver dans la mesure du possible, l'intégrité du tour de parole dans le dialogue et faire en sorte que l'enfant ait des occasions d'apprendre et de pratiquer une variété d'actes de langage, y compris la participation libre et spontanée à la conversation.

Est-ce que ces guidances/ indications aident l'enfant à apprendre à initier la communication ?

L'utilisation de guidances et indications doit aider l'enfant à communiquer spontanément ses propres idées et sujets de conversation. Il faut veiller à ce qu'elles soient graduellement estompées, pour qu'il apprenne à initier de façon indépendante la communication. Le but pour l'enfant est finalement d'initier la communication lorsque le contexte est approprié qu'une pause dans la conversation le permet.

LA HIERARCHIE DES GUIDANCES : DE LA MOINS INTRUSIVE A LA PLUS INTRUSIVE

Les guidances et indications se caractérisent par leur caractère plus ou moins intrusif. Les adultes doivent se contenter de ne fournir aux enfants que des guidances dont ils ont besoin pour bien communiquer dans un contexte donné, en commençant toujours par la moins intrusive, en devenant de plus en plus spécifique, jusqu'à ce que l'enfant ait réussi à dire ce qu'il voulait. Par contre, il peut falloir lui fournir des guidances supplémentaires si la situation est plus ou moins nouvelle, ou si elle renvoie à un défi d'apprentissage nouveau. Au fur et à mesure qu'il fait des progrès, dans une situation précise, les indications

deviennent de moins en moins intrusives, pour finir par se contenter des indications normales de la communication, c'est-à-dire les pauses et un contexte approprié au message.

MOINS INTRUSIF

- pause, indication contextuelle *
- pause expectative / indiquant une attente *
- indication verbale indirecte * +
- indication par pointeur lumineux * +
- indication verbale directe * +
- balayage auditif plus visuel assistée par le partenaire * +
- indication lumineuse brève +
- indication lumineuse prolongée +
- un autre modélise une réponse +
- référence verbale + (* ?)
- suggestion d'un complice +
- guidance physique (fournissant une occasion de façonner) +

PLUS INTRUSIF

guidance ou indication fournie par le partenaire (*) ou par un complice (+)
(GOOSENS', CRAIN et ELEDER, 1992, DEPARTMENT OF EDUCATION, 2001, PORTER et KIRKLAND, 1995)

GUIDANCES PAR LE PARTENAIRE OU PAR UN COMPLICE ?

Si certaines indications sont fournies par le partenaire de communication de l'enfant (la personne avec laquelle il se trouve en interaction à un moment donné), d'autres seront plus efficaces si elles sont fournies par un tiers, le complice de l'enfant (PORTER et KIRKLAND, 1995). Le complice travaille avec l'enfant pour lui fournir des opportunités de communiquer à un niveau plus complexe que ce qu'il ne fait déjà. Il s'agit de faire en sorte qu'il réussisse à communiquer à l'aide de la CAA, expérience qui servira de base pour l'apprentissage d'une communication plus indépendante.

En termes vygotskiens, un complice joue un rôle important pour offrir un soutien structuré en tant que personne chevronnée plus expérimentée. Ce fonctionnement collaboratif, l'enfant et son complice travaillant ensemble, stimule le processus de développement dans sa zone de développement proximal. GOOSENS' *et al.* (1992) emploient le terme de « facilitateur secondaire » pour désigner les personnes jouant ce rôle dans les activités de groupe où le facilitateur primaire est l'enseignant ou la personne qui dirige l'interaction du groupe.

Le recours à un complice permet aussi de mieux préserver l'intégrité pragmatique de l'interaction. Les indications et les guidances peuvent venir de quelqu'un (le complice) qui connaît déjà le message de l'enfant, dans le but de faciliter la communication avec une autre personne qui ne le connaît pas. Il est important que le complice soit constamment à l'écoute des tentatives de l'enfant d'initier la communication et qu'il s'assure que le message dont il se fait le complice soit bien quelque chose que l'enfant veut dire (chose qu'il peut vérifier auprès de lui en demandant « Est-ce que tu veux dire… ? »).

Il y a cinq situations principales où les guidances et indications peuvent être utilisées par le complice

1. Le complice aide l'enfant à arriver à communiquer le message voulu. Exemple – On lui demande son nom. Le complice l'aide à trouver comment répondre avec le PODD.
2. Le complice a compris le message qu'exprime l'enfant par des moyens informels, comme le langage du corps ou la désignation, et l'aide à trouver un mode plus clair pour un autre partenaire. Exemple – L'enfant sourit en regardant un jeu en cours. Le complice l'aide à dire aux autres enfants *« Je veux jouer »* (à l'aide du PODD).
3. Le complice connaît le message de l'enfant, qui lui a confirmé qu'il veut le communiquer (probablement en réponse à une question oui/non). Exemple – Un ami a invité l'enfant à une fête. Le complice l'invite à faire part de ce message excitant à sa maman lorsqu'elle vient le chercher.

4. Le complice suggère une idée à l'enfant sur ce qu'il pourrait dire à un moment donné pour participer à la conversation. Exemple :
   - Quelqu'un vient de dire à un enfant que c'est son anniversaire. Le complice peut suggérer à l'enfant qu'il pourrait dire *« Bon anniversaire »*, *« Tu as quel âge ? »* ou *« Quels cadeaux tu as eus ? ».*
   - En classe, l'enfant vient de terminer une tâche. Le complice peut lui suggérer de dire à l'enseignant *« J'ai fini »* ou de lui demander *« Qu'est-ce que je dois faire maintenant ? ».*

5. Le complice aide un enfant à trouver comment communiquer son message de manière plus intelligible, plus efficace, plus spécifique ou d'une façon socialement mieux valorisée, pour l'aider à prévenir ou résoudre un probable échec de communication. Exemple – Un enfant essaie de communiquer par signes, avec un nouvel ami. Le complice lui signale que ce nouvel ami ne comprend pas les signes et/ou lui suggère d'utiliser son classeur de communication (à l'aide d'une indication lumineuse avec une petite lampe).

Description des guidances et indications couramment utilisées

Pause, indication contextuelle
Les pauses et des indices contextuels sont ce qui amène le plus souvent les gens à communiquer. En effet, une pause dans la conversation nous indique que nous pouvons intervenir, une indication contextuelle nous donne « quelque chose à dire ». Les enfants ayant des besoins de communication complexes ont tendance à avoir besoin de plus de temps pour s'organiser pour initier la communication en langage assisté.

Pause expectative (marquant une attente)
Une pause indiquant une attente est une pause exagérément prolongée accompagnée d'une mimique d'encouragement, d'un contact oculaire et de postures corporelles suggérant *« C'est à ton tour maintenant »*. Cela sert à exprimer de façon non verbale *« Tiens, tu pourrais, ou devrais dire quelque chose maintenant »*. On peut y ajouter une guidance plus spécifique à utiliser le classeur de communication, en accompagnant la pause prolongée d'un regard exagérément soutenu vers le classeur. Cela lui suggère qu'on attend de l'enfant qu'il dise quelque chose à l'aide du classeur.

Indications verbales
Les indications verbales peuvent s'utiliser pour préparer le terrain à la communication, pour donner à l'enfant des idées à exprimer et/ou l'aider pour le processus (les mouvements) dont il a besoin pour communiquer son message.

Indication verbale indirecte
L'indication verbale indirecte concentre l'attention de l'enfant sur un événement à propos duquel communiquer. Les mots n'indiquent pas directement ce qu'il faut dire, mais soulignent le contexte favorable à la communication. C'est à l'enfant de générer son message s'il saisit l'occasion. Exemple d'indication verbale indirecte : *« Dis-donc, il y a ça qui s'est passé »*, avec le message implicite *« Est-ce que tu veux dire quelque chose à ce sujet ? »*

Indication verbale directe
Une indication verbale directe apporte une indication plus explicite de ce que l'enfant pourrait dire, c'est-à-dire un message en correspondance avec le contexte.

La référence verbale
La référence verbale peut s'utiliser comme guidance destinée à aider l'enfant à trouver la bonne façon et le bons mouvements pour s'exprimer. Elle met en avant le processus pour communiquer un message. Exemples :
- aider l'enfant à utiliser une méthode intelligible pour attirer l'attention du partenaire en lui précisant : *« Je regarde vers..., je fais un bruit, je regarde mon bracelet (je veux dire quelque chose) »* ;
- aider l'enfant à utiliser de manière intelligible le pointage oculaire pour accéder à son classeur de communication PODD, en suivant la référence verbale suivante : *« Je regarde tout autour les pictogrammes, je regarde (partenaire), je regarde celui que je veux, prêt* REGARDE MAINTENANT. *»*

Cet usage de la référence verbale aide également l'enfant à apprendre à développer une voix intérieure pour utiliser de façon indépendante les mouvements ou la séquence de mouvements qui vont rendre le message plus clair.

Suggestion du complice
Un complice peut suggérer des idées de messages possibles correspondant à une situation donnée, ou bien des façons de mieux communiquer un message.

Indications lumineuses
GOOSENS', CRAIN et ELDER (1992) expliquent comment utiliser une petite lampe torche ou un pointeur lumineux pour indiquer à l'enfant ses pictogrammes, sans avoir besoin d'utiliser de guidance verbale ou physique. Ils décrivent trois niveaux, chaque niveau apportant des indications supplémentaires :

Indication par balayage lumineux
Il peut arriver que l'enfant ait l'occasion de communiquer quelque chose, mais n'ait pas saisi son tour de parole dans la conversation malgré les pauses ou indications contextuelles. On peut à ce moment utiliser le faisceau lumineux d'une lampe torche qu'on fait aller et venir sur le tableau en zig zag, ou, pour un tableau complexe, sur la partie contenant le mot qui convient. C'est une invitation à *« Dire quelque chose »*, sans définir ce qu'il peut dire. Cela peut s'avérer utile lorsque l'enfant est capable de formuler ses propres messages mais ne met pas en œuvre cette compétence. Cela laisse une liberté sur le contenu.

Indication lumineuse brève
Si le message est identifié/ciblé, on éclaire le pictogramme cible brièvement (pendant deux secondes). Cela équivaut à suggérer *« Hé, tu pourrais dire ça »*, sans interrompre le déroulement de l'interaction.

Indication lumineuse prolongée
Si le message est identifié/ciblé, on éclaire le pictogramme cible de façon prolongée ou répétée. Cela peut rediriger l'attention de l'enfant sur le pictogramme et suggérer *« Tu pourrais dire ça maintenant »*, sans interrompre le déroulement de l'interaction.

On peut aussi utiliser les indications lumineuses, brèves ou prolongées, pour aider l'enfant à produire des messages complets et syntaxiquement corrects à des fins spécifiques et convenues. Exemple – Un enfant a besoin de demander à son enseignant *« Qu'est-ce que je dois faire maintenant ? »* sans encore disposer des capacités syntaxiques pour construire le message de façon indépendante. L'indication lumineuse peut permettre à l'enfant de faire passer ce message directement à l'enseignant en pointant chaque mot que le complice éclaire.

Les indications lumineuses peuvent aussi s'utiliser pour désigner les boutons opérationnels, les départs de branches pragmatiques et les noms de catégories. Il peut ainsi apprendre à naviguer vers les bonnes pages de son classeur PODD.

Balayage auditif plus balayage visuel assistés par le partenaire
Lorsqu'un enfant a indiqué son désir de dire quelque chose sans savoir bien repérer le vocabulaire nécessaire, on peut l'y aider par un balayage auditif + visuel assisté par le partenaire.
On énonce l'intitulé de chaque pictogramme en même temps qu'on le pointe à l'enfant (avec le doigt ou la lumière, ou en prenant puis montrant le picto à l'enfant). L'enfant peut réagir immédiatement à l'énoncé du mot qu'il veut dire ou bien attendre que le balayage soit terminé puis réagir.

Cette stratégie s'avère particulièrement utile lorsqu'il s'agit de se familiariser avec un nouveau classeur de communication PODD pour les enfants ayant une compréhension suffisante du langage oral : ils peuvent ainsi commencer à l'utiliser avant d'avoir appris à discriminer et à repérer tout seuls les pictogrammes. Cela peut aussi favoriser leur apprentissage de l'organisation des pictogrammes et du vocabulaire.

Une autre personne donne l'exemple de la réponse
Si l'enfant ne saisit pas une occasion d'exprimer un message spécifique et ciblé, une autre

personne ou une marionnette peut le lui modéliser. De la sorte, les occasions de communication n'aboutissent pas à un échec avec des pauses restant vides, et cela fournit à l'enfant des modèles de ce qu'il pourrait dire.

Guidance physique (fournissant une occasion de façonner)
On peut utiliser des mouvements conjoints/accompagnés et des guidances physiques pour lui permettre d'observer les résultats d'une action réalisée pour dire ce qu'il veut dire.
Les mouvements réalisés avec lui, lui permettent d'expérimenter une communication réussie puisque le partenaire attribue un sens au message et répond de façon appropriée au message – le mouvement guidé est façonné en communication dès lors que le partenaire répond au message.
Par ces expériences de communication réussies, on vise à stimuler chez l'enfant sa compréhension et son désir d'essayer de reproduire ce comportement, pour pouvoir communiquer ensuite de façon indépendante.

Les guidances physiques doivent cependant être réalisées pour des mouvements que l'enfant est capable de faire de façon indépendante. Cette guidance est très intrusive. On ne l'utilise le plus souvent qu'avec des enfants qui n'ont qu'une faible conscience du processus de communication et quand d'autres guidances n'ont pas suffi à stimuler la production du comportement. On s'attachera toujours à passer aussi rapidement que possible à des guidances moins intrusives favorisant la production indépendante de messages.

On n'oubliera pas que l'objectif du langage est de communiquer et d'interagir avec les autres.

La stimulation du langage assisté doit rester amusante et interactive !

LA CREATION D'OPPORTUNITES D'APPRENTISSAGE SUPPLEMENTAIRES

Apprendre à utiliser un classeur de communication PODD se fait généralement en mettant en œuvre les stratégies décrites plus haut pendant les activités de l'enfant au quotidien. Disposant ainsi d'un environnement favorisant l'apprentissage du langage assisté, on diminue de façon importante la nécessité de créer des occasions ou des activités spécifiques d'enseignement du langage et de la communication. Exemple – Lorsque l'entourage de l'enfant prend l'habitude de modéliser et fournit des occasions d'utiliser le langage assisté pendant l'habillage ou quand on joue à se déguiser, ce n'est pas la peine de créer des activités spéciales pour apprendre les pictogrammes des vêtements ou pour les trier entre catégorie « vêtements » et catégorie « pas vêtement ». Ces occasions d'apprendre sont liées à l'activité habituelle de s'habiller, puisqu'on utilisera les pictogrammes pour parler des vêtements et les choisir, et l'index des catégories dans le classeur PODD pour accéder à ce vocabulaire.

Une fillette de treize ans souffrant de paralysie cérébrale, qui sait utiliser un classeur de communication PODD à accès codé et un jeu de pages PODD sur un appareil à synthèse vocale DynaVox®, m'a récemment dit qu'elle ne se rappelle pas qu'on lui ait jamais appris à communiquer. Mise en contact avec le langage assisté dès l'âge d'un an environ, elle a commencé à utiliser des tableaux de choix et des tableaux d'activité

à partir de dix-huit mois environ. Quand je lui ai demandé comment elle avait appris à communiquer, elle m'a dit qu'elle n'en savait rien. Elle était sûre qu'on ne lui avait jamais enseigné la CAA. « Je l'ai simplement apprise ». Elle ne se rappelait pas avoir jamais été dans l'incapacité de communiquer.

Cela veut-il dire que son acquisition du langage s'est faite comme pour nous tous, au cours d'interactions de communication réelles, sans jamais avoir conscience d'un enseignement ?

S'il est préférable de créer un environnement d'apprentissage du langage assisté qui permette à l'enfant de l'acquérir au cours des interactions du quotidien, il peut arriver qu'on ait avantage à créer des occasions supplémentaires ciblées. Étant donné que, même dans les meilleures des conditions, il est peu probable que, dans leur pratique du langage assisté, les enfants bénéficient d'autant d'exemples donnés et d'occasions d'apprentissage que leurs pairs qui apprennent à parler, ils peuvent tirer avantage d'un apprentissage plus intensif. C'est particulièrement vrai pour des enfants présentant des handicaps complexes, qui ont vraiment besoin d'être mis en situation plus souvent pour apprendre un nouveau savoir-faire. On peut créer des opportunités des façons suivantes :

- **En modifiant une routine ou une activité existantes pour créer une raison d'exprimer un message spécifique.** Ci-dessous deux exemples de stratégies à cet effet :
  - **Saboter la routine** – Un tiers ou une marionnette sabote une routine familière de façon à confronter l'enfant à une difficulté, il devra alors communiquer pour la résoudre. Il y a différentes manières de créer un problème à résoudre : on peut fournir un mauvais objet, en oublier un, omettre une étape, exécuter une action incomplète, fausse ou amusante, sauter un tour (on en trouve des exemples dans GOOSENS', CRAIN et ELDER, 1992).
  - La **stupidité créative** – Lorsqu'un enfant sait s'exprimer de manière spécifique, le partenaire fait semblant de ne pas comprendre une communication moins spécifique, pour obliger à plus de précisions.
- **En ajoutant aux routines des activités supplémentaires donnant des occasions ciblées de modéliser ou de travailler la formulation de messages spécifiques.** Ceci comprend l'introduction de toute activité conçue pour stimuler le langage. Exemples – Jeu de questions/réponses, histoires écrites à plusieurs, activité à thème ou histoire qui cible un vocabulaire et des concepts langagiers particuliers.

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES OPERATIONNELLES

Le développement de compétences opérationnelles se fait souvent au moyen d'activités spécifiques de pratique et d'apprentissage de mouvements, qui s'ajoutent aux occasions d'utiliser ces compétences dans un contexte de communication. L'évaluation des besoins moteurs des enfants souffrant de déficiences motrices implique en général un travail d'équipe réunissant les efforts d'un ergothérapeute, d'un kinésithérapeute, d'un spécialiste de la CAA, d'enseignants, de la famille et de la personne pratiquant la CAA. Les interventions visant au développement des compétences opérationnelles impliquent :

1. Une bonne connaissance des schémas moteurs de l'enfant.

2. L'identification des besoins d'apprentissage de l'enfant, afin de construire sa compétence opérationnelle. On utilisera pour cela des bilans spécifiques d'observation des capacités. Cela comprend l'identification des mouvements et/ou techniques d'accès spécifiques qu'il lui faut apprendre pour améliorer l'intelligibilité et l'efficacité de sa communication et/ou pour effectuer les procédures nécessaires pour faire fonctionner un système de CAA. On s'attache à définir ces besoins très clairement et spécifiquement, du point de vue de la communication fonctionnelle.
Exemples – Dissociation des mouvements de la tête et du corps pour faire oui ou non de la tête ; extension du coude pour atteindre un contacteur de la main gauche.

3. L'identification de stratégies pour développer les capacités opérationnelles, notamment :
- protocoles permettant une amélioration de la posture et du contrôle moteur (programmes d'apprentissage moteur et/ou programme sensoriel) ;
- accessoires de positionnement et d'assise ;
- enseignement des mouvements spécifiques de la communication :
  - modéliser l'utilisation de la méthode d'accès de l'enfant ;
  - références verbales, apprendre à l'enfant à utiliser sa voix intérieure pour contrôler ses mouvements et apprendre des séquences de mouvements ;
  - fournir un feedback naturel sur l'intelligibilité du message ;
  - aider à trouver des solutions pour effectuer des mouvements plus efficaces, suggestions de complice ;
  - facilitations physiques ;
  - donner des occasions de s'entraîner à contrôler ses mouvements et à accéder à l'outil de CAA ;
  - changement d'appareil, de technique d'accès ou de la mise en page choisie (on pourra essayer et/ou pratiquer des méthodes d'accès plus complexes en commençant par des tableaux d'activités/d'histoires à un seul niveau).

4. L'identification d'occasions d'enseigner et de pratiquer ces compétences cibles. Le développement des compétences opérationnelles se fait souvent au moyen de programmes spécifiques permettant de pratiquer et apprendre les compétences motrices. Cela implique de trouver des créneaux pour ces activités dans l'emploi du temps de l'enfant, et aussi d'identifier les situations dans la journée où il pourra s'exercer ou utiliser ces compétences cibles.

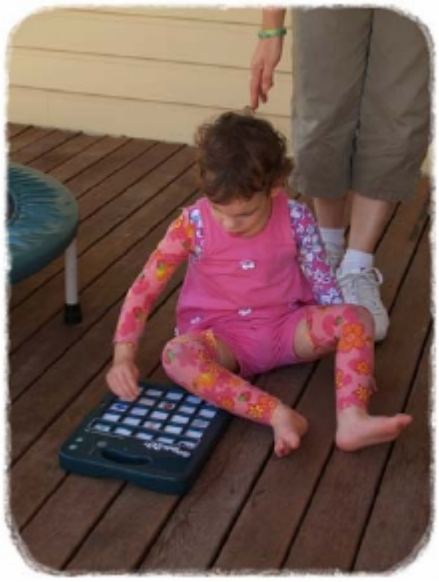
5. L'enseignement de ces stratégies aux personnes assistant l'enfant dans ses apprentissages.

L'APPRENTISSAGE EN PARALLELE

Lorsqu'il apprend un langage assisté, l'enfant doit gérer simultanément de multiples besoins sensoriels, cognitifs, linguistiques et moteurs. Il est important de respecter un certain équilibre au sein de cette complexité relative de besoins. Par apprentissage en parallèle on comprend une situation où les différentes exigences trouvent un équilibre : ainsi, lorsqu'on introduit des exigences nouvelles et plus complexes, on le fait uniquement pour certains aspects de l'activité en veillant, pour le reste, à ce que l'enfant puisse le gérer facilement rester dans des domaines pour le reste. Selon cette approche, un enfant pourra travailler de nouvelles compétences opérationnelles plus complexes (p.ex. méthodes d'accès, mouvements) lors d'activités où les exigences en terme de langage, cognitive et non-motrices seront, elles, relativement faciles pour l'enfant. Exemple – Une méthode d'accès plus complexe s'apprendra sur un tableau à un seul niveau et dans le cadre d'une activité très motivante.

Ce concept est souvent appliqué pour développer les nombreuses capacités nécessaires à l'utilisation d'un appareil à synthèse vocale. Par exemple, un appareil à synthèse vocale basique et un logiciel informatique amusant permettront d'exercer des compétences opérationnelles nécessaires pour utiliser un appareil plus complexe avec balayage par un voire deux contacteurs. Dans le même temps, un classeur de communication PODD sera utilisé en mode balayage assisté par le partenaire et/ou pointage oculaire, pour fournir à l'enfant

un langage suffisant qui réponde à ses besoins de communication fonctionnels et développementaux.



LA FORMATION DU PARTENAIRE DE COMMUNICATION

On aura noté tout au long du présent manuel le rôle crucial des partenaires de communication dans le soutien au développement du langage assisté et à une utilisation réussie des classeurs de communication PODD. Les connaissances et les compétences exigées d'un partenaire de communication dépendent de sa relation avec l'enfant et des capacités de ce dernier. Il y a deux grands types de partenaires :

1. **Ceux qui ont besoin de compétences suffisantes pour interagir avec l'enfant.**
   Ces partenaires ont besoin de connaissances, de capacités de jugement et de savoir-faire suffisants pour comprendre la communication de l'enfant, comprendre ses mouvements de communication/d'accès à l'outil, manipuler le classeur de communication PODD et fournir des opportunités générales de communiquer activement. Les partenaires d'enfants ayant

besoin de la CAA pour soutenir leur compréhension doivent aussi acquérir suffisamment de savoir-faire pour utiliser le PODD en expressif et parler à l'enfant.

2. **Les partenaires de communication clefs qui ont besoin aussi de compétences suffisantes comme « utilisateurs de CAA », afin de favoriser le développement communicationnel et langagier de l'enfant.**
   L'apprentissage complexe de la communication se fait typiquement auprès des parents et d'autres partenaires de communication clés les entourant dans leur vie quotidienne. Ces derniers sont généralement des utilisateurs compétents de la langue qu'ils enseignent et disposent d'une connaissance intuitive de leur système de communication, par exemple les simplifications couramment utilisées par les jeunes enfants. C'est le système de communication propre à la famille qu'ils transmettent à leur enfant.

   La difficulté pour les familles et autres partenaires de communication clés des enfants qui apprennent un langage assisté réside dans le besoin d'apprendre une nouvelle façon de communiquer. Beaucoup essaient d'enseigner un langage qu'ils n'ont jamais vu utiliser couramment pour communiquer dans leur vie quotidienne.

   Ces partenaires doivent acquérir des compétences similaires pour soutenir et enseigner l'utilisation de la communication PODD, comme le suggère LIGHT (1989) pour les personnes utilisant la CAA, à savoir des connaissances, une capacité de jugement et des compétences suffisantes dans ces quatre domaines :
   - compétence linguistique ;
   - compétence pragmatique ;
   - compétence sociale (aspects sociolinguistiques et socio relationnels) ;
   - compétence stratégique.

Il est reconnu que la formation des partenaires de communication est un élément essentiel de toute démarche de CAA. Cela est d'autant plus important que, comme on l'a souvent constaté, l'insuffisance de connaissances, de savoir-faire, le manque de soutien et/ou d'aide apportée peuvent contribuer à l'abandon du système de communication, particulièrement au cours des périodes de transition. S'il n'y a aucun doute sur la nécessité d'une formation des partenaires, nos connaissances sur la meilleure façon de le faire restent encore à être développé.

Les idées présentées ci-dessous se basent sur notre expérience de la formation de partenaires à l'utilisation des classeurs de communication PODD depuis 1993. Nous avons observé les effets pratiques de la formation sur l'interaction des partenaires avec les enfants et sur l'utilisation des classeurs PODD, et nous leur avons aussi demandé ce qu'ils avaient trouvé le plus utile.

La famille proche a trouvé utiles les éléments ci-dessous (MCPHEE et PORTER, 1996, PORTER, 2002) :

- Parler de communication et de CAA : aide à comprendre pourquoi ils doivent vouloir utiliser la CAA. Cela peut se faire individuellement ou en groupe avec d'autres parents, de façon formelle ou non.
- Voir des vidéos d'enfants et de partenaires utilisant la CAA (classeur de communication PODD).
- Avoir un suivi sur la durée, permettant une présentation et une assimilation progressives.
- Des informations sous forme écrite venant renforcer les informations présentées dans les ateliers.
- La présentation de modèles d'autres personnes utilisant la CAA (classeur de communication PODD), allant de divers professionnels (autres que le spécialiste en CAA rémunéré à cet effet) à d'autres parents et d'autres enfants.

• La participation à des groupes avec d'autres enfants et familles apprenant la CAA (classeur de communication PODD).

• Une utilisation assistée du classeur de communication PODD, c'est-à-dire avec une personne plus expérimentée faisant fonction de complice pour les parents. Cette personne peut les accompagner dans le processus, utiliser des indications lumineuses et autres stratégies pour étayer leur réussite à communiquer avec le classeur de communication de l'enfant.

• Une mise en confiance par une attitude positive vis-à-vis de la capacité de l'enfant et la leur à apprendre à utiliser le système.

- Des enseignements (accessibles, formels ou informels, en groupe ou en individuel) sur l'utilisation du classeur de communication PODD, la démonstration de l'organisation du vocabulaire, des consignes opérationnelles, des méthodes d'accès.
- L'implication des parents dans l'organisation du vocabulaire dans le classeur PODD de leur enfant.
- La présence de suffisamment de vocabulaire dans le système. De nombreux partenaires font état de leur frustration à chercher des mots qu'ils n'y trouvent pas. Ils constatent que plus il y a de vocabulaire, plus on utilise le classeur, créant autant d'occasions supplémentaires d'apprendre et de s'entraîner, augmentant la vitesse de communication et mettant l'enfant en confiance.
- Les partenaires notent souvent l'intérêt qu'il y a à rencontrer et à observer des parents et des enfants ayant déjà une bonne pratique d'un système de CAA semblable à celui de leur enfant. Certains parents et enfants apprécient de voir des adultes la pratiquer. Cela permet aux parents de mieux comprendre ce qu'il faut enseigner et les résultats qu'on peut obtenir.

Les partenaires en milieu scolaire ont trouvé les éléments suivants utiles à leur apprentissage (PORTER, 2004) :

- Les modèles de communication réussie donnés par des enfants et des personnes expérimentées (parents, spécialistes de la CAA, rééducateurs expérimentés, accompagnateurs, enseignants, pairs).
- Des expériences d'interaction avec l'enfant (formation et démonstrations continues par l'enfant utilisant son classeur de communication PODD).
- Des leçons sur l'utilisation du classeur PODD, des démonstrations de l'organisation du vocabulaire, des commandes opérationnelles, de la méthode d'accès.
- Des sessions en classe où tout le monde utilise des tableaux de communication PODD abrégés (avec seulement les pages de vocabulaire nécessaires) dans des jeux du type « Devine l'image », « Qui est ce ? » ou « Je suis allé faire des courses et j'ai acheté… ». Ces sessions comprennent naturellement des explications d'utilisation du classeur PODD,

des démonstrations de l'organisation du vocabulaire, des commandes opérationnelles et de la méthode d'accès.

- Un exemplaire du classeur de communication utilisé en classe pour pouvoir s'exercer en l'absence de l'enfant. Les adultes peuvent l'emporter pour s'exercer à la maison, les pairs pour parler entre eux et jouer en utilisant la CAA.
- L'assistance procurée par une personne plus expérimentée pour favoriser une meilleure interaction avec l'enfant.

Commentaires d'enfants du primaire sur ce qu'ils ont trouvé utiles pour apprendre à communiquer avec un pair utilisant un classeur de communication PODD et une synthèse vocale :

- *« Essayer, regarder les gens et apprendre »*
- *« Essayer et regarder les gens »*
- *« Regarder ses amis et jouer »*
- *« Regarder, écouter, essayer, regarder (un enfant), essayer. »*

Les partenaires soulignent souvent le rôle **d'une personne expérimentée qui soutient leur interaction** avec un enfant utilisant un classeur de communication PODD. L'étayage apporté par ce tiers au partenaire moins expérimenté lui permet de réussir à communiquer directement avec l'enfant. Au fur et à mesure de l'apprentissage, les partenaires et les pairs se font de moins en moins aider. Le partenaire expérimenté/expert :

- fournit des références verbales sur ce qu'il fait, sur ce que fait l'enfant, sur ce à quoi il répond quoi on répond et sur ce que ça signifie, tout en modélisant des interactions réussies avec l'enfant utilisant un classeur de communication PODD ;
- Distribue des « permissions » et des encouragements aux autres à utiliser les systèmes CAA ;
- redirige les autres pour qu'ils communiquent directement avec l'enfant ;
- accompagne verbalement le partenaire au fil de l'utilisation du classeur de communication PODD (par exemple *« Dis-moi ce que tu veux dire et je t'aiderai à dire… »)* ;
- fournit un « filet de sécurité » en favorisant la réussite des interactions et en aidant à prévenir et à résoudre les échecs de communication. On a rapporté que cela donnait confiance aux nouveaux partenaires et les incitait à se lancer.

APPRENDRE A COMPRENDRE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT

Tous les classeurs de communication PODD comprennent des instructions destinées au partenaire de communication, parmi lesquelles des informations sur la manière de les utiliser (les commandes « aller à… », les listes, et des informations de base sur la méthode d'accès de l'enfant).

L'expérience montre que ces informations suffisent souvent pour aider le partenaire à comprendre la communication de l'enfant, sans formation complémentaire, surtout

- lorsque les mouvements que fait l'enfant pour communiquer sont clairs ;
- lorsque la méthode d'accès n'est pas le balayage assisté par le partenaire ou une méthode codée complexe.

Pour la plupart des partenaires il s'avère utile d'observer d'autres personnes modéliser l'utilisation du balayage assisté et de s'y entraîner en étant aidé par quelqu'un qui les guide à chaque étape du balayage.

Le balayage auditif assisté par le partenaire demande souvent à être enseigné en détails. Il demande des savoir-faire particuliers au partenaire pour délivrer le balayage auditif en respectant les « schémas de paroles opérationnelles », sans tomber dans des schémas de paroles sociales. La parole opérationnelle donne l'intitulé de chaque pictogramme ou groupe de pictogrammes sans le modifier et sans intonation ou sans exprimer de parole sociale.

Si cela n'est pas difficile pour certains partenaires de pratiquer une méthode d'accès à partir d'instructions se trouvant dans le classeur, beaucoup préfèrent d'abord avoir pu en observer l'utilisation et y avoir été formé.

Pour les enfants chez qui la communication par désignation directe n'est pas encore fiable, les nouveaux partenaires ont souvent besoin d'un travail de familiarisation. Les mouvements de l'enfant peuvent avoir un sens évident aux yeux de partenaires qui y sont habitués, mais les nouveaux partenaires peuvent avoir beaucoup de mal à les décoder. C'est particulièrement difficile chez les enfants avec des mouvements involontaires apparaissant dans d'autres parties du corps, lorsqu'ils essaient de bouger une partie précise. Les partenaires nouveaux ou occasionnels apprécient qu'on leur apporte des éléments d'information. Exemples – Il tourne la tête vers le coté pour dire non, il la bouge de haut en bas pour dire oui. Quand il baisse la tête vers l'avant pour dire oui, quelquefois elle tourne un peu vers le côté avant de se baisser, mais il ne la baisse jamais vers l'avant pour dire non. Les nouveaux partenaires apprécient aussi les références verbales d'un partenaire expérimenté sur ce à quoi il répond et comment il interprète ces mouvements.

APPRENDRE A FOURNIR A L'ENFANT DES OPPORTUNITES DE COMMUNIQUER

Lorsqu'il s'agit de donner des occasions à un enfant d'utiliser la CAA et de le faire participer activement, les attitudes et les croyances du partenaire peuvent être aussi importantes que la connaissance des stratégies favorisant la communication. Voici quelques stratégies pouvant contribuer à l'éducation des partenaires :

- Leur montrer des exemples d'enfants qui réussissent à communiquer, soit dans leur environnement quotidien soit sur des vidéos, peut faire changer leurs attentes.
- Organiser des séances de formation apportant des informations et des activités qui ont pour but :
  - de comprendre que nous communiquons en permanence ;
  - d'identifier les intentions et les fonctions de communication ;
  - d'identifier les occasions de communication dans l'environnement quotidien ;
  - la références aux pairs dans l'identification des besoins ;
  - la communication multimodale, et spécifiquement les méthodes qu'utilise l'enfant ;
  - la nécessité de laisser à l'enfant du temps pour communiquer ;
  - de réfléchir aux attitudes à adopter face à la différence et au concept d'inclusion ;
  - la recherche d'idées pour rendre disponible le vocabulaire (remplir des listes, préparer des mots pour des tableaux thématiques).
- Leur fournir des petits résumés présentant les principales stratégies favorisant la communication de l'enfant.

APPRENDRE A FOURNIR UN APPORT RECEPTIF A L'AIDE DE CLASSEURS DE COMMUNICATION PODD

Les stratégies suivantes se sont avérées utiles pour favoriser l'utilisation des classeurs de communication PODD dans le but de fournir des apports réceptifs.

- S'appuyer sur l'exemple de personnes expérimentées montrant comment les classeurs de communication peuvent s'utiliser pour :
  - communiquer de vrais messages,
  - interagir avec des enfants et d'autres adultes.
- Discuter de l'organisation du vocabulaire. Impliquer les personnes-clés dans le choix et la position du vocabulaire dans la phase de planification.
- Fournir un exemplaire du classeur de communication PODD de l'enfant pour permettre aux personnes de se familiariser avec l'organisation et la mise en place du vocabulaire et de s'exercer. C'est particulièrement important pour les personnes qui autrement ne disposeraient du classeur que lorsque l'enfant est éveillé et avec eux. Beaucoup de partenaires apprécient de pouvoir s'exercer de leur côté et ainsi se sentent moins stressés.

- Attendre des autres qu'ils utilisent les classeurs dynamiques, expliquer (plusieurs fois probablement) que c'est juste une question de temps et de pratique.
- Commencer la stimulation du langage assisté en s'exerçant d'abord sur des tableaux d'activité ou thématiques spécifiques à un seul niveau ou à quelques niveaux seulement.
- Noter les attentes quant au nombre de messages différents qu'on peut essayer d'exprimer dès le début,
  - Aider la personne à choisir :
    - quelques questions ou commentaires interactifs utiles à des situations particulières ;
    - une fonction de communication, sur laquelle on s'exercera en parcourant sa branche ;
    - quelques messages impliquant de naviguer dans plusieurs niveaux, à utiliser lorsque l'occasion se présentera.
  - Ajouter progressivement des messages, des fonctions ou des branches.
  - Répartir et faire choisir à différentes personnes dans l'environnement de l'enfant différents messages/fonctions (cela permet d'apprendre en observant les autres et répartit les efforts).
- Mettre par écrit les messages, y compris les indications *aller à la page tant*. Cela peut aider les gens à trouver du vocabulaire et à rédiger à l'avance des messages qu'ils vont formuler.
- Organiser des ateliers où tout le monde utilise un classeur de communication PODD pour formuler les messages mis par écrit.
- Faire apprendre les conventions d'utilisation des classeurs de communication PODD, c'est-à-dire :
  - utiliser le tableau dynamique de l'enfant pour communiquer ;
  - modéliser la méthode qu'utilise l'enfant pour initier la communication ;
  - commencer la modélisation à partir de la première page ;
  - suivre les branches pour exprimer les messages ;
  - lire à haute voix l'intitulé des pictogrammes en même temps qu'on les pointe ;
  - régulièrement récapituler le message au fur et à mesure qu'il se construit ;
  - répéter le message en langage naturel à la fin ;
  - utiliser de temps en temps la méthode d'accès de l'enfant.

- Donner aux partenaires des instructions écrites présentant de façon succincte les conventions de modélisation lorsqu'on utilise un classeur de communication PODD (cf. appendice II : fiche reproductible intitulée *Conventions d'utilisation des classeurs de communication PODD*).
- Rassurer en expliquant qu'on ne court aucun risque à « se tromper », puisque tout erreur donne une occasion de modéliser l'utilisation du « OUPS » à l'enfant.

APPRENDRE A FOURNIR DES GUIDANCES ET INDICATIONS SPECIFIQUES

L'enseignement des guidances et indications pour étayer la communication de l'enfant comprend les éléments suivants : reconnaissance par le partenaire du besoin d'un indice, apprentissage des savoir-faire nécessaires pour mettre en place les guidances et indications, compréhension des effets des différents soutiens sur la compréhension que se fait l'enfant de la façon de communiquer, choix des indices appropriés en réponse aux besoins de l'enfant, et réduction progressive de leur utilisation pour stimuler une évolution vers plus d'indépendance. On partagera avec les familles les informations concernant l'enseignement des stratégies d'apprentissage présentées dans cette documentation, et ce en fonction des besoins des enfants.

Des vidéos et/ou de démonstrations complètent utilement les explications. Pour le travail en groupe (ateliers), on peut faire des jeux de rôle basés sur des scénarios pour s'exercer à utiliser des guidances, l'animateur fournira des feedbacks appropriés. Les partenaires tirent également profit de vidéos montrant un partenaire expérimenté, vidéos qu'on discute et où on étudie en détail comment les indications viennent soutenir la communication de l'enfant et le développement de son langage ; grâce à ce travail, ils comprennent mieux l'usage et la valeur des guidances et indications avec un enfant en particulier. La contribution directe d'un partenaire expérimenté est aussi précieuse pour un partenaire moins expérimenté. On peut aussi travailler sur la hiérarchie des guidances qui peut être utilisée pour stimuler la participation de l'enfant à une activité particulière ; le fait de les mettre par écrit permet au partenaire de mieux comprendre et de généraliser l'utilisation des indices et des guidances pour soutenir l'apprentissage de l'enfant.

METTRE EN PLACE DES HABITUDES

On n'oubliera pas d'évoquer les habitudes fondamentales qu'il faut faire prendre à l'enfant dans sa vie quotidienne pour lui permettre d'utiliser la CAA. Parmi ces habitudes on notera les suivantes.

- **des systèmes de communication toujours disponibles**
  On a déjà indiqué, s'agissant de l'organisation de l'environnement, l'importance que le classeur de communication PODD de l'enfant (et les autres outils) soient toujours facilement disponibles.

- **Toujours attendre de l'enfant qu'il participe à la résolution de ses propres défis de communication** :
  - le rendre responsable de la transmission des messages ;
  - lui permettre d'exprimer ses propres pensées et messages plutôt que de le faire simplement répondre (accord/désaccord) aux idées et suggestions des autres ;
  - éviter les questions oui/non, les séries de questions.
- **Fournir un apport réceptif en se servant du système de CAA de l'enfant.**

IV- LA FABRICATION D'UN CLASSEUR DE COMMUNICATION PODD

Le CD *Tableaux dynamiques à organisation pragmatique – classeurs de communication PODD* fournit des modèles permettant de créer un ensemble de classeurs de communication à organisation pragmatique.

Le CD pour chaque classeur de communication comprend :

- un *dossier de fichiers Boardmaker®* proposant des modèles de pages pour ce classeur de communication, ces pages pouvant s'afficher, s'éditer et s'imprimer au moyen du logiciel Boardmaker® version 5 (minimum). Les modèles s'accompagnent de suggestions d'ordre général concernant l'ajout de vocabulaire spécifique à l'enfant ;
- un *fichier d'information* décrivant en détail le niveau de langage de ce classeur, sa mise en page, l'organisation du vocabulaire et les chemins de navigation, ainsi que des informations sur l'adaptation du classeur aux besoins individuels de l'enfant ;
- des *fichiers de construction* donnant des consignes spécifiques pour l'impression et la construction du classeur.

LE CHOIX ET L'ADAPTATION D'UN MODELE PODD

Les modèles de pages s'ouvrent avec le logiciel Boardmaker®, version 5 minimum. Si vous n'arrivez pas à les ouvrir, c'est peut-être que vous utilisez une version antérieure. Vous pouvez mettre votre ancienne version à jour sur le site de Mayer Johnson (www.Mayer-Johnson.com).

1. Choisissez le CD voulu en fonction de la méthode d'accès qu'utilise l'enfant et de ses aptitudes visuelles.

- Le CD *Accès direct* comprend des classeurs de communication PODD conçus pour le pointage direct avec la main, le doigt ou un accessoire. Certains ensembles de pages peuvent s'adapter aux méthodes *prendre et donner/montrer* ou *balayage assisté par le partenaire*. Chaque jeu de page s'accompagne de ses propres instructions.
- Le CD *Accès alternatif* comprend des classeurs de communication PODD conçus pour
  - le balayage visuel,
  - le balayage assisté par le partenaire (linéaire, par colonnes/lignes et par groupe/colonne/ligne),
  - l'accès codé,
  - les méthodes combinées :
    - l'accès direct à une section plus le balayage assisté par le partenaire ;
    - le pointage oculaire d'une section plus le balayage assisté par le partenaire.
- Le CD *Présentation visuelle/auditive alternative* comprend des classeurs de communication PODD conçus pour des enfants ayant des difficultés avec les tableaux de pictogrammes standard des jeux de CD 1 et 2. Ces méthodes d'accès sont :
  - le balayage auditif assistée par le partenaire ;
  - le balayage auditif assistée par le partenaire plus le balayage visuel ;
  - la désignation directe de pictogrammes à fort contraste.

2. Choisissez le jeu de page adapté :

- à la méthode d'accès,
- aux aptitudes visuelles de l'enfant (taille, espacement, nombre et contraste des pictogrammes),
- à ses besoins en matière de communication et de langue.

On n'oubliera pas de choisir un jeu de page qui ne bloque pas le développement de l'enfant et lui permette d'évoluer : il faut pouvoir disposer de suffisamment de vocabulaire pour aller vers une communication et un langage plus complexes. On tiendra compte de ses besoins de communication à la fois réceptive et expressive.

3. Imprimez le *fichier d'information* du jeu de page que vous avez choisi.

4. Étudiez le jeu de pages choisi à l'aide du *fichier d'information* qui détaille les caractéristiques du classeur de communication PODD. Cela vous permet de vérifier si le jeu de pages que vous avez choisi convient bien à l'enfant.

> ***Utilisateurs MAC :*** *remplacer la touche CTRL par la touche COMMANDE CMD dans les instructions suivantes*
>
> ***ASTUCE*** – Pour consulter plus facilement les pages, utiliser la touche « Contrôle Ctrl » avec les flèches de déplacement à gauche et à droite pour passer rapidement d'une page à l'autre à l'intérieur d'un même dossier (Ctrl + → pour aller à la page suivante, Ctrl + ← pour aller à la page précédente). Pour ouvrir des pages dans des dossiers différents, utiliser la touche Contrôle plus la touche O (Ctrl + O).

5. On peut vouloir procéder à une adaptation initiale du jeu de pages*, c'est-à-dire ajouter des mots, des lieux, des activités importants – toutefois ce n'est pas à ce stade que se fait le vrai travail de personnalisation du jeu de page !

6. Il est judicieux à ce stade d'imprimer une version provisoire du classeur de communication pour mieux se rendre compte*.

- Imprimer le jeu de pages en qualité brouillon ou noir et blanc.
- Classeurs s'ouvrant sur une page : découper le bord des feuilles autour des onglets, mettre les pages dans des pochettes transparentes.
- Classeurs s'ouvrant sur deux pages : couper, coller, relier les pages.
- Il faudra probablement plastifier les pictogrammes mobiles (cartes) et faire une démonstration de leur utilisation en mode donner/montrer.

* Les établissements d'une certaine taille auront avantage faire des essais avec un jeu complet de classeurs de communication génériques. Le temps que prend l'impression en qualité professionnelle et la plastification, et son coût sont compensés par la possibilité d'utilisation avec de nombreux enfants. Sur les feuilles plastifiées, on peut utiliser des post-it pour les modifications et les ajouts de vocabulaire.

7. Essayer le classeur de communication avec l'enfant tout au long de la journée.

- Pratiquer la communication en faisant utiliser le classeur par l'enfant et par d'autres personnes* tout au long de la journée.

  ** le but d'un classeur de communication est de fournir des apports réceptifs favorisant la compréhension et/ou une stimulation du langage assisté avec les débutants. Dans ces cas, l'essai cherche à évaluer l'usage qu'en fait le partenaire et le feedback qu'il obtient de l'enfant. Un classeur de communication s'élabore avant que l'enfant n'en fasse usage pour s'exprimer.*

- Noter les modifications et les ajouts de vocabulaire qui apparaissent à l'usage.
  - Encourager tout le monde à ajouter le vocabulaire qui manque dans les pages en utilisant des post-it d'une taille appropriée.

- Émettre l'instruction suivante : « Si tu ne trouves pas un mot, écris-le sur la page où tu le cherchais. »
- Ne pas se préoccuper des répétitions. On pourra modifier l'emplacement définitif du vocabulaire, pour des raisons ergonomiques ou linguistiques, mais ces apports sont précieux pour comprendre comment d'autres l'organisent et souligne la nécessité d'une formation des partenaires à l'organisation du vocabulaire.
- Il pourra devenir évident qu'on a besoin tableaux thématiques ou d'activité supplémentaires. Cela implique de créer des liens vers ces pages. Pour des activités spécifiques à un contexte, il faudra peut-être créer des tableaux d'activité séparés.

• Observer si ce jeu de page est bien adapté et efficace s'agissant de
  - la méthode d'accès,
  - la taille du classeur du point de vue des contraintes pratiques,
  - la taille des pages,
  - la mise en page,
  - la taille, le nombre, l'espacement et le contraste des pictogrammes.

• Le temps nécessaire peut aller d'une semaine à plusieurs mois en fonction des circonstances et des besoins. Il s'agit de définir les caractéristiques du classeur de communication et le vocabulaire qu'il contient en fonction des besoins actuels de l'enfant, tout en favorisant l'apprentissage de la communication et d'une utilisation plus efficace du langage. Si l'enfant est capable d'exploiter au mieux le classeur d'essai et d'en utiliser tout le vocabulaire, il faut réfléchir à ce qu'il a besoin d'apprendre et se demander si un autre jeu de pages ne conviendrait pas mieux. Si l'accès direct à chaque pictogramme limite les possibilités de communication, il vaut mieux envisager d'autres méthodes.

8. À ce point et muni de tous ces éléments, vous êtes prêt à réaliser le classeur de communication PODD sur mesure pour l'enfant.

• Repérer le dossier de fichiers de modèles Boardmaker® dans le CD du jeu de pages voulu.

• Copier ce dossier dans votre disque dur (dossier « Mes tableaux » dans « Mes documents »).

• Supprimer l'attribut « Lecture seule » du dossier d'ensembles de pages :
  - cliquer sur le nom du dossier (avec le bouton droit de la souris) ;
  - sélectionner « Propriétés » ;
  - décocher « Lecture seule » (d'un clic du bouton gauche de la souris dans la case à cocher qu'il y a devant cette mention) ;
  - sélectionner « Appliquer » ;
  - valider par « OK » pour « Appliquer les modifications à ce dossier et à tous les sous-dossiers et fichiers » ;
  - valider par « OK ».

• Renommer le fichier en lui donnant le nom de l'enfant :
  - cliquer sur le nom du dossier avec le bouton droit de la souris ;
  - sélectionner « Renommer » ;
  - saisir le nom de l'enfant ;
  - cliquer sur le nom du dossier avec le bouton gauche de la souris (pour valider la modification).

• Adapter le jeu de pages en fonction des besoins de communication de l'enfant, en **s'aidant du *fichier d'information* associé à ce jeu de pages, qui en explique les caractéristiques, options, et inclut des éléments importants à prendre en compte lorsqu'on veut changer quelque chose dans une section.** Lire chaque description de section avant de faire le moindre changement vous aidera à éviter certains écueils lors de la personnalisation du classeur, écueils qui pourraient compromettre l'efficacité et la fonctionnalité du classeur de communication lors de son utilisation.

ASTUCE – Pour importer des images/pictogrammes qui ne se trouvent pas dans la bibliothèque de pictogrammes PCS, vous pouvez consulter la section « Ajouter un nouveau pictogramme à la banque » dans le *Guide utilisateurs de Boardmaker.*

- **Ne pas oublier que la conception finale du classeur doit laisser la place à des apprentissages supplémentaires** (modélisation et expansions par les partenaires pour étendre la communication et le langage actuels de l'enfant).
- **Ne pas oublier de sauvegarder chaque page.** On peut conserver le nom qu'elle a déjà puisqu'elle se trouve dans le dossier sauvegardé au nom de l'enfant. Supprimer toutes pages ou options inutiles.
- Imprimer et finir le classeur de communication à l'aide des instructions fournies dans le *fichier de construction* qui accompagne le jeu de pages. **Le fichier de construction inclut des suggestions et information qui vous aideront à éviter de tomber dans des écueils courants qui réduisent la fonctionnalité et/ou la durabilité des classeurs de communication PODD**. Les méthodes suggérées dans ce fichier repose sur une expérience sur le long terme des classeurs, dans toutes les situations du quotidien.

9. Utiliser le classeur de communication sur mesure ainsi réalisé.

- Ne pas oublier qu'un système de communication n'est jamais achevé et que les besoins en vocabulaire ne sont pas figés – le système de communication de l'enfant va continuer à évoluer au fil du temps.
- Continuer à mettre à jour le vocabulaire selon les besoins :
  - apprendre à tout le monde d'utiliser des **listes** pour ajouter du vocabulaire ;
  - apprendre aux intervenants à utiliser les pages **thématiques** ;
  - remplacer ou ajouter des pages.

BIBLIOGRAPHIE

Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (2005*) Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs. 3rd Edition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Bruner, J.S. (1983) *Child's Talk.* Oxford UK: Oxford University Press.

Burkhart, L. & Porter, G. (2006) *Partner-Assisted Communication Strategies for Children Who Face Multiple Challenges.* Pre-conference Instructional workshop handout. ISAAC conference, Düsseldorf *(www.lburkhart.com)*

Cafiero, J. (1998) Communication Power for individuals with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 13 (2), 113-121

Cress, C. & Marvin, C. (2003) Common questions about AAC services in Early Intervention. *Augmentative and Alternative Communication* 19 (4), 254-272

Dale, P.S. (1976) *Language development: structure and function (2nd edition).* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Department of Education. (2001) *Students with physical impairment: Augmentative and alternative communication.* Brisbane, QLD: Author.

Dewart, H & Summers, S (1995) *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children*. wwwedit.wmin.ac.uk/psychology/pp/children.htm

Fallon, K., Light, J., Achenbach, A. (2003) The semantic organization patterns of young children: Implications for augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication,* 19, 74-85.

Glennen, S.L. & De Coste, D.C. (1997) *Handbook of Augmentative and Alternative Communication.* San Diego, CA: Singular Publishing Group Inc.

Goossens', C., Crain, S. and Elder, P. (1992) *Engineering the Pre-school Environment for Interactive, Symbolic Communication: 18 months to 5 years.* Birmingham, AL: Southeast Augmentative Communication Conference Publications * Clinician Series.

Iacono, T., Carter, M., & Hook, J. (1998) Identification of intentional communication in students with severe multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication,* 14, 102-114.

Kraat, A. (1987) *Communication Interaction between aided and natural speakers: A state of the art report. (2nd Edition)* Wisconsin- Madison: Trace R&D Center.

Lahey, M. & Bloom, L. (1977) Planning a first lexicon: Which words to teach first. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 42, 340-350.

Lahey, M. (1990) Who shall be called language disorders? Some reflections on one perspective. *Journal of Speech and Hearing Disorders,* 55, 612 - 620.

Letto, M., Bedrosian, J.L., & Skarkis-Doyle, E. (1994) Application of Vygotskian Developmental Theory to Language Acquisition in a Young Child with Cerebral Palsy. *Augmentative and Alternative Communication* 10, 151-160

Light, J. (1989) Toward a Definition of Communicative Competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems. *Augmentative and Alternative Communication* 5 (2), 137- 144.

Light, J. (2003) Shattering the silence. In Light, J., Beukelman, D. & Reichle, J. (Eds.) *Communicative competence for individuals who use AAC: from research to effective practice.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Light, J., Collier, B. & Parnes, P. (1985 a) Communication interaction between Young Non-speaking Physically Disabled Children and their Primary Caregivers: Part 1 - Discourse Patterns *Augmentative and Alternative Communication* p.74.

Light, J., Collier, B. & Parnes, P. (1985 b) Communication interaction between Young Non-speaking Physically Disabled Children and their Primary Caregivers: Part 2 - Communication Function *Augmentative and Alternative Communication* p.98.

Light, J., Collier, B. & Parnes, P. (1985 c) Communication interaction between Young Non-speaking Physically Disabled Children and their Primary Caregivers: Part 3 - Modes of Communication *Augmentative and Alternative Communication* p.125.

Light, J., Drager, K., Curran, J., Fallon, K., & Zuskin, L. (2000) Performance of Typically developing two-year olds on AAC technologies. *Proceedings-ISAAC 2000 Washington, DC*

Light, J., Drager, K., Larsson, B. Pitkin, L. & Stopper, G. (2000) Performance of Typically developing three-year olds on AAC technologies. *Proceedings-ISAAC 2000 Washington DC*

Light, J., Drager, K., Millar, D., Parrish, C. & Parsons, A. (2000) Performance of Typically developing four-year olds on AAC technologies. *Proceedings-ISAAC 2000 Washington DC*

Light, J., Drager, K., Baker, S., McCarthy, J., Rhoads, S. & Ward, M. (2000) Performance of Typically developing five-year olds on AAC technologies. *Proceedings-ISAAC 2000 Washington DC*

Light, J. & Drager, K (2000) Improving AAC technologies for young children. *Proceedings-ISAAC 2000 Washington DC*

McPhee, M. & Porter, G. (1996) Children, parents and professionals learning together: Developing augmentative and alternative communication in group programs utilising the principles of conductive education. *Proceedings of the Australian Early Intervention Association 2nd National Conference.* Melbourne April 1996.

Olswang, L., Bain, B., & Johnson, G. (1992) Using dynamic assessment with children with language disorders. In S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 187-216). Baltimore: Brookes Publishing.

Porter, G. & Kirkland, J. (1995) *Integrating Augmentative and Alternative Communication into Group Programs: Utilising the Principles of Conductive Education.* Melb: Spastic Society of Victoria.

Porter, G. (1997) Integrating AAC into programs applying the principles of conductive education. *Conductive Education News,* 12(3), 2-8.

Porter, G. (1997) *Observational assessment forms* (printed in, Department of Education. (2001). *Students with physical impairment: Augmentative and alternative communication.* Brisbane, QLD: Author.)

Porter, G., Kirkland, J. & Dunne, L. (1998) Multi-level communication books. *Proceedings ISAAC conference, Dublin.*

Porter, G. (2000) *Ideas for the design of low-tech dynamic displays: User friendly, multi-level communication books*. (printed in, Department of Education. (2001). *Students with physical impairment: Augmentative and alternative communication.* Brisbane, QLD: Author.)

Porter, G. (2002) Learning with Sabrina – Graphic symbols as a first language? *Proceedings-ISAAC conference, Denmark*

Porter, G. (2004) Chatting at school? *Proceedings-ISAAC conference, Natal Brazil*

Renner, G. (2003) The development of communication with alternative means from Vygotsky's cultural-historical perspective in von Tetzchner, S. & Grove, N. (eds) *Augmentative and alternative communication: Developmental issues.* London: Whurr Publishers Ltd.

Retherford, K.S. (1996) *Normal communication acquisition: An animated database of behaviors.* Eau Claire, WI: Thinking Publications.

Romski, M.A., & Sevcik, R.A. (1992) Developing augmented language in children with severe mental retardation. in S.F. Warren & J. Reichle (Eds), *Communication and language intervention series: Vol 1. Causes and effects in communication and language intervention* (113-130) Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Romski, M.A. & Sevcik, R.A. (2005) Augmentative communication and early intervention: myths and realities. *Infants and Young Children 18 (3)*, 174

Smith, M.E. (1926) An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. *University of Iowa Studies in child welfare. 3(5).*

von Tetzchner, S. (1997) Introduction to language development. in Bjorck-Akesson, E. & Lindsay, P. (Eds) *Communication Naturally. Theoretical and Methodological Issues in Augmentative and Alternative Communication. Proceedings of the fourth ISAAC Research Symposium.* (pp. 8-11) Vasteras: Malardalen University Press

von Tetzchner, S. & Grove, N. (2003) *Augmentative and alternative communication: Developmental issues.* London: Whurr Publishers Ltd.

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language* Massachusetts: M.I.T. Press.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wetherby, A., & Prutting, C. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research, 27*, 364-377.

Wilkinson, K.M., Carlin, M. and Jagaroo, V. (2006). Preschoolers' Speed of Locating a Target Symbol Under Different Color Conditions. *Augmentative and Alternative Communication 22 (2)*, 123-133.

ANNEXES

ANNEXE I

EXEMPLES DE TABLEAUX RECAPITULATIFS DES BESOINS D'APPRENTISSAGE CLES

L'objet de la présente annexe est de montrer comment l'identification des *besoins d'apprentissage clés* d'un enfant peut contribuer à la définition de stratégies d'intervention adéquates. Ces besoins d'apprentissage se différencient des objectifs comme suit.

- Les *OBJECTIFS* ciblent des résultats d'apprentissage spécifiques et les stratégies nécessaires pour atteindre ces résultats spécifiques.
- Les *BESOINS D'APPRENTISSAGE CLES* se concentrent sur les stratégies à mettre en œuvre pour permettre à l'enfant de participer et d'apprendre dans sa vie quotidienne. Traiter les besoins d'apprentissage clés dans le domaine de la communication permettra à l'enfant une participation plus efficace et un apprentissage à la fois moteur, social et scolaire. Pour une meilleure communication, il pourra être nécessaire de traiter les besoins particuliers découlant d'un déficit sensorimoteur.

Au cours d'une journée, un enfant a de nombreuses activités, sans qu'elles ne soient motivées par des objectifs spécifiques. L'identification des besoins d'apprentissage clés d'un enfant permet aux personnes qui l'entourent de mieux observer et comprendre les facteurs susceptibles de restreindre sa participation, d'y apporter des solutions et d'appliquer des stratégies destinées à favoriser sa participation active et son apprentissage tout au long de la journée.

Chacun des exemples qui suivent correspond à un enfant en particulier. Les besoins spécifiques et les stratégies proposées reflètent les besoins de cet enfant. Il n'y a pas lieu d'en tirer des généralités. Des enfants peuvent parfaitement partager des besoins d'apprentissage généraux tout en souffrant de déficits et disposant d'aptitudes bien différents, ce qui implique que les stratégies appliquées en réponse à ces besoins soient différentes pour un même résultat fonctionnel.

On trouvera dans ces exemples :

- des besoins d'apprentissage clés (problèmes) identifiés au cours de l'évaluation dynamique initiale ;
- des besoins d'apprentissage clés identifiés et destinés à informer les tiers des principales questions et stratégies qu'il y a lieu d'envisager pour améliorer la participation et les occasions d'apprendre de l'enfant tout au long de la journée ;
- quelques objectifs, présentés pour illustrer la différence, subtile mais importante, entre objectifs et besoins d'apprentissage clés.

NOM : Jean X. **ÉVALUATION DYNAMIQUE INITIALE** **DATE :** 03-02-06

BESOIN D'APPRENTISSAGE CLE : des moyens intelligibles de communiquer (utilisation du langage) afin d'exprimer différentes significations et fonctions

BESOINS	**STRATEGIES PROPOSEES**
Jean dispose actuellement d'un petit nombre seulement de stratégies pour communiquer de façon intelligible. • Un déficit moteur important (paraplégie spasmodique) l'empêche de bien communiquer par gestes. • Le sens communicationnel des mouvements qu'il fait avec son corps est souvent difficile à interpréter en raison des réactions (mouvements) associés d'autres parties de son corps (exemple : quand il tend le bras, il tourne la tête en même temps • Un déficit sensorimoteur oral l'empêche de bien produire les sons de la parole. • Il ne dispose d'aucun accès à des méthodes alternatives de communication, de type pictogrammes par exemple. Jean utilise très bien le balayage visuel des objets et des personnes quand son corps et sa tête sont stables, bien positionnés et alignés. Mais les partenaires se trouvent souvent hors de vue ou derrière lui pour l'aider à rester assis (il a du mal à tourner la tête), ce qui fait qu'il lui est souvent difficile d'attirer leur attention par le regard. L'intelligibilité de son regard est aussi affectée par les mouvements associés de sa tête, ses bras et son corps. Jean vocalise pour attirer l'attention, mais cela se transforme vite en cris, associés à une mise en extension du corps (frustration ?). Jean a besoin d'apprendre à effectuer des mouvements plus intelligibles. Ses partenaires doivent savoir comment il bouge (pour identifier ses mouvements intentionnels et les distinguer des mouvements involontaires. Jean a besoin d'accéder à une forme de langage qu'il puisse utiliser, par exemple des pictogrammes.	• Formation du partenaire pour lui permettre de mieux comprendre la façon dont Jean bouge et apprendre les postures facilitatrices effectuer des mouvements plus efficaces (pour des stratégies plus spécifiques, voir les besoins d'apprentissage clés pour *la stabilité et la dissociation des mouvements*). • Fournir à Jean la possibilité d'apprendre une forme de langage assisté (pictogrammes). ◦ Créer un environnement lui en permettant l'apprentissage (pour des stratégies plus spécifiques, voir les besoins d'apprentissage clés pour les *modèles de formes de communication que Jean apprend…*). • Enseigner à Jean et à ses partenaires des séquences de mouvements pour une utilisation plus intelligible du balayage visuel des objets et des pictogrammes, c'est-à-dire : ◦ regarder les options ; ◦ regarder le partenaire ; ◦ regarder le pictogramme/objet voulu. • Lui permettre d'apprendre à stabiliser son corps pour dissocier les mouvements de sa tête des mouvements de son corps, ce qui lui facilitera le balayage visuel et lui permettra de faire oui et non de la tête. • Évaluation dynamique permanente à la recherche des méthodes d'accès lui permettant de s'exprimer le plus efficacement en langage assisté (pictogrammes) avec des tableaux non électroniques : ◦ tableaux à balayage visuel ? ◦ balayage visuel assistée par le partenaire ? • Évaluation dynamique permanente à la recherche de méthodes d'accès lui permettant un meilleur accès aux synthétiseurs vocaux. ◦ Positions des commandes. ◦ Utilisation d'appareils à message unique. utilisation des commandes pour utiliser les jeux vidéo, se servir de jouets, etc.

NOM : Jean X. ***ÉVALUATION DYNAMIQUE INITIALE*** ***DATE :*** 03-02-06

BESOIN D'APPRENTISSAGE CLE : modèles de formes de communication que Jean est en train d'apprendre à utiliser (par exemple des pictogrammes), modèles utilisés par d'autres pour communiquer des messages authentiques au quotidien (stimulation du langage assisté)

BESOINS	***STRATEGIES PROPOSEES***
Il faut donner à Jean la possibilité d'apprendre que le langage assisté (les pictogrammes) peut être utilisée pour communiquer, avec les mêmes significations et les mêmes fonctions que le langage oral dans son environnement quotidien. Pour cet apport d'abord réceptif, il est nécessaire de créer un environnement permettant l'apprentissage • Vocabulaire disponible suffisant sous forme de pictogrammes pour que les personnes qui l'entourent puissent communiquer ce qu'elles diraient normalement (messages authentiques) : ◦ une série de messages (vocabulaire), ◦ pour différentes raisons, ◦ pour parler à Jean et à d'autres personnes en sa présence ; ◦ phrases et questions à plusieurs mots. • Organisation du vocabulaire (aménagement de l'environnement) favorisant une utilisation des pictogrammes aussi efficace que possible ◦ à tout moment, ◦ dans toutes sortes de lieux et de positions, dans la vie et le jeu au quotidien, ◦ pour exprimer différents types de messages (plainte, commentaire, question, demande, etc.). • Partenaires disposant de connaissances, de capacités de jugement et de savoir-faire suffisants pour communiquer à l'aide de pictogrammes.	• Mise à disposition des partenaires de tableaux d'activités en plusieurs exemplaires pour la vie et les loisirs au quotidien : ◦ suffisamment de vocabulaire pour qu'ils puissent communiquer différents messages et différentes fonctions ; ◦ mise en page conçue dès le départ pour l'accès par les partenaires ; ◦ les capacités visuelles et la capacité d'attention de Jean lui permettent de lire des tableaux à 12 éléments. • Mettre les tableaux d'activité à portée de mains dans les activités (en plusieurs exemplaires pour les activités ayant lieu dans différentes situations). • Avoir un classeur de communication PODD fournissant le vocabulaire général pour la communication générale (avec des messages non spécifiques). ◦ Utilisation possible pendant quelques semaines d'un tableau d'interaction général à un seul niveau pour mettre le partenaire en confiance pour la pratique de la CAA. ◦ Introduction de l'accès direct générique à 12 éléments par page, les fonctions PODD étendues permettant aux partenaires d'exprimer plus facilement les différents messages qu'ils communiquent à ce stade à Jean. ◦ Suggestions de modification du vocabulaire par les partenaires selon leurs besoins spécifiques et à ceux de Jean. • Formation des partenaires de communication : ◦ expliquer l'importance d'un apport réceptif avec pictogrammes alors que Jean comprend le langage oral ; ◦ donner des repères en matière de mise en page et d'organisation du vocabulaire ; ◦ les faire s'exercer à désigner du doigt les pictogrammes clés en même temps qu'on énonce le message entier à haute voix ; ◦ donner l'exemple de l'utilisation de la lange assistée au quotidien ; ◦ faire faire des exercices d'utilisation des pictogrammes pour la communication au quotidien.

NOM : Jean X.	**ÉVALUATION DYNAMIQUE INITIALE**	**DATE :** 03-02-06
BESOIN D'APPRENTISSAGE CLE : stabilité et dissociation des mouvements		

BESOINS	**STRATEGIES PROPOSEES**
Sa capacité à maîtriser ses mouvements dans le but d'interagir avec son environnement et de communiquer, est sérieusement affectée par : • ses mouvements réflexes (co-contractions involontaires) • la difficulté qu'il a à stabiliser son corps (placement et déplacement de son poids, asymétrie, mouvements associés, faiblesse du tronc). Ces mouvements associés rendent sa communication corporelle difficile aux partenaires non formés (n'étant pas sûrs de la partie du corps qu'il a voulu bouger). Il lui arrive souvent de tourner la tête en essayant de bouger les bras, et donc la direction plus ou moins aléatoire de son regard ajoute à la difficulté d'interpréter ce qu'il veut faire ou dire. Il se frustre vite (ce qui se manifeste par des cris et une extension en arrière de son corps) lorsqu'il n'arrive pas à faire quelque chose et lorsque les autres ne comprennent pas bien ce qu'il essaie de faire. Il a besoin d'aide pour apprendre à stabiliser les parties de son corps qu'il ne désire pas bouger et pour à effectuer des mouvements plus précis (plus efficaces). Il faut que les personnes qui l'entourent soient informées de ses difficultés pour pouvoir comprendre ce qu'il essaie de communiquer et pour l'aider plus efficacement à avoir des activités.	• Formation du partenaire pour lui permettre de mieux comprendre la façon dont Jean bouge et d'apprendre les guidances et positions (voir ci-dessous) lui permettant de stabiliser les parties de son corps pour en bouger plus efficacement une seule partie. • Apprentissage moteur pour placer et déplacer son poids (pieds, mains, hanches) pour stabiliser les parties de son corps qu'il ne déplace pas. • Exercices moteurs pour développer sa capacité à déplacer les deux côtés de son corps, ainsi que ses bras/mains, sans tourner la tête (dissocier la tête des bras). • Exercices moteurs pour développer la force de son tronc et sa stabilité proximale (interne). • Stabilisation de sa position assise, à l'aide d'accessoires adéquats : ◦ pieds bien à plat (orthèse cheville-pied, chaussures) ; ◦ soutien du bassin (coussin antidérapant, soutien au niveau des hanches) ; ◦ utilisation des bras pour se stabiliser (barre de maintien, liens pour maintenir les bras) ; ◦ siège assurant un bon maintien ; ◦ réglage de la hauteur de la table favorisant le bon usage des mains ; ◦ utilisation d'un cadre pour améliorer le placement du poids du corps et la stabilité du tronc. • Utilisation du langage (commentaire verbal, autocommentaire) pour l'aider à comprendre et maîtriser ses mouvements. • Disponibilité de modes de communication qu'il puisse apprendre pour communiquer de façon plus intelligible à l'aide du langage (y compris pour se plaindre, réduisant ainsi les cris et l'extension du corps). ◦ Pictogrammes (classeur de communication PODD présentant les premières fonctions).

Nom : Jeanne V. ***Transition vers l'ecole*** ***Date :*** 04-12-05

Besoin d'apprentissage cle : comprendre les messages des autres (langage) et suivre des instructions quotidiennes courantes

Besoins	***Strategies proposees***
Jeanne comprend mal la parole et a un gros retard de langage. Elle a le plus grand mal à comprendre la parole du fait de déficits du traitement de l'audition et du langage réceptif. Elle ne comprend que des mots et expressions très familières et très souvent utilisés, du type « Lève-toi ». Elle comprend toute une série de messages complétés par des informations visuelles (mouvements, désignation d'objets, signes et pictogrammes). À l'aide de ces outils visuels elle peut comprendre et suivre pas à pas des instructions dans le cadre de ses tâches et activités habituelles. Elle souffre fréquemment d'anxiété dans des environnements nouveaux et en cas de changements dans ses activités et ses habitudes. Elle s'appuie beaucoup sur les indications contextuelles pour comprendre ce qui se passe et ce qu'elle doit faire. Du fait de ses déficits de langage réceptif, il lui arrive souvent de ne pas comprendre les messages oraux qu'on utilise tout à fait normalement pour préparer les enfants aux changements d'activités et de tâches. Elle peut être très perturbée lorsque d'autres personnes attendent manifestement qu'elle fasse quelque chose mais qu'elle ne sait pas quoi (c'est-à-dire qu'elle reconnaît qu'une consigne a été donnée, qu'on attend quelque chose d'elle, mais sans comprendre ce qu'on lui a dit et sans savoir ce qu'elle doit faire).	• **Ajouter des informations visuelles à tous les messages parlés en appui à sa compréhension.** ◦ S'assurer qu'on a attiré/dirigé l'attention visuelle de Jeanne avant de lui transmettre un message. ◦ Montrer/désigner le ou les objets dont on parle. ◦ Faire la démonstration de nouvelles activités (la laisser regarder d'autres enfants les effectuer) avant de lui demander de les faire. ◦ Utiliser des signes et des mouvements pour accompagner les mots clés. ◦ Utiliser des pictogrammes. • Former les partenaires à communiquer avec elle en utilisant des signes, des mouvements et des pictogrammes pour les mots clés. ◦ Diffuser les signes de la semaine à sa classe, à toute l'école ◦ Fournir aux autres enfants de la classe des exemplaires de son classeur de communication. • Faire en sorte que le vocabulaire sous forme de pictogrammes soit disponible pour les autres personnes. ◦ Faire qu'elle ait toujours son classeur de communication. ◦ Ajouter le vocabulaire nécessaire à son classeur. ◦ Avoir des tableaux d'activité en plusieurs exemplaires pour ses activités et ses tâches habituelles. ◦ lui donner un emploi du temps en pictogrammes de ses activités du quotidien. ◦ Confectionner des tableaux thématiques supplémentaires correspondant au programme scolaire. ◦ Avoir préparé des pictogrammes pour pouvoir disposer de vocabulaire supplémentaire dès que besoin (dans des dossiers). ◦ Installer le logiciel de publication de pictogrammes dans l'ordinateur de la classe. ◦ Envisager l'acquisition d'un synthétiseur vocal à affichage dynamique pour lui montrer le vocabulaire (facilement programmable sur place).

NOM : Daniel Y.	**TRANSITION VERS L'ECOLE**	**DATE :** 15-11-03

BESOIN D'APPRENTISSAGE CLE : pouvoir accéder à un vocabulaire suffisamment large

BESOINS	**STRATEGIES PROPOSEES**
Daniel a des besoins de communication complexes en raison d'un déficit moteur buccal (anarthrie). Il lui faut utiliser les stratégies de la CAA pour communiquer. Il a un classeur de communication PODD complexe et un synthétiseur vocal DynaVox, systèmes de CAA qu'il utilise pour les fonctions de communication à la fois orales et écrites. Il porte un bracelet, qu'il utilise en soulevant le bras/en le regardant, et émet aussi des sons pour amorcer la communication. Il est important que Daniel puisse : • initier des sujets par lui-même ; • poser des questions ; • exprimer de nombreuses fonctions pragmatiques ; • communiquer sur de nombreux sujets ; • utiliser un vocabulaire important ; • communiquer de façon plus spécifique en faisant des phrases ; • générer ses propres messages (plutôt que simplement réagir aux idées des autres présentées sous forme de questions oui/non). Il y a communication en permanence, mais selon les cas la communication peut être l'objectif principal, un élément nécessaire ou bien un élément qui améliore la qualité de l'activité. Daniel a besoins de partenaires de communication qui soient attentifs à ses amorces de communication, qui valorisent sa façon de communiquer, qui comprennent l'importance qu'il y a à ce qu'il parle par lui-même et qui lui laissent le temps de communiquer activement.	• Daniel doit **toujours** disposer de son classeur de communication et/ou de son DynaVox : ◦ il faut les mettre sur la table ou par terre à côté de lui en classe, dans la cour de récréation, lorsqu'il est avec des intervenants spécialisés ; ◦ il faut s'organiser pour transporter ses systèmes de CAA (synthétiseur monté sur sa chaise roulante, classeur dans une sacoche sur le côté de la chaise). • Il doit toujours porter son bracelet. • Le personnel doit être attentif à toutes tentatives de communication et lui demander s'il a quelque chose à dire. • Il faut ajouter des mots à son classeur de communication / son synthétiseur pour augmenter le vocabulaire disponible. • Dans chaque situation, se demander « Quels types de messages est-ce que ses pairs exprimeraient à sa place ? » et comment il pourrait activement communiquer ces messages. • Créer et exploiter des situations, des tableaux thématiques et des tableaux de lecture des classeurs (à l'aide des grilles d'accès codé fournies et/ou du synthétiseur). • Former les partenaires pour qu'ils puissent ajouter du vocabulaire au synthétiseur. • Lui fournir des modèles d'utilisation des tableaux de communication, afin qu'il connaisse mieux le vocabulaire disponible, les structures de phrase et « quoi dire, quand et à qui ». • Amplifier sa communication à l'aide de son classeur de communication et de ses tableaux (étoffer les phrases à mots clés pour en faire des phrases plus complètes). • Éviter de « prendre en charge le message » (éviter les questions oui/non, éviter de deviner, éviter de compléter les débuts de phrases).

NOM : Daniel Y	**TRANSITION VERS L'ECOLE**	**DATE :** 15-11-03

BESOIN D'APPRENTISSAGE CLE : que des tiers utilisent les systèmes de CAA de Daniel pour communiquer

BESOINS	**STRATEGIES PROPOSEES**
Daniel a besoin d'utiliser la CAA pour communiquer au moyen du langage. Il a un classeur de communication PODD personnel complexe et un synthétiseur vocal DynaVox, systèmes de CAA qu'il utilise pour les fonctions de communication à la fois orales et écrites. Ses partenaires à l'école devront apprendre à comprendre sa communication par la CAA. Il n'est pas capable de désigner directement les pictogrammes de son classeur de communication (du fait de ses troubles moteurs). Il utilise un code et/ou le balayage assisté par le partenaire pour accéder au vocabulaire de son classeur de communication, et sur son synthétiseur il le désigne à l'aide d'un seul bouton. Il faut aussi qu'il voie d'autres personnes utiliser ses systèmes de CAA pour communiquer des messages authentiques au quotidien. Lui montrer en modèle d'autres personnes qui communiquent de la même façon favoriserait le développement de sa communication et de ses capacités langagières, et ferait évoluer son attitude émotionnelle vis-à-vis de sa manière de communiquer « différente ». Lorsqu'ils entament leur scolarité ou arrivent dans une nouvelle classe, les enfants explorent les possibilités qui leur sont offertes dans cet environnement nouveau et différent. Il est important que Daniel sente que ses systèmes de CAA sont un moyen de communiquer qu'on accepte à l'école, et que les idées et les messages qu'il exprime de cette façon sont aussi valorisés que ceux passent par la parole.	• Le classeur de communication PODD et le synthétiseur vocal doivent toujours être à portée de main. • Il faut former le personnel à l'utilisation de son classeur, et à ses modes (le balayage assisté par le partenaire et les méthodes d'accès codées). • Il faut apprendre au personnel à régler le synthétiseur pour que Daniel puisse l'utiliser de façon autonome. • Il n'est pas exigé de tout le personnel le même degré de maîtrise de ces outils : ◦ les auxiliaires les plus proches doivent en avoir une pratique parfaite ; ◦ le personnel moins impliqué pourra apprendre des rudiments d'utilisation, surtout pour que Daniel sente qu'on valorise ses méthodes de communication. • Il faut fixer pour objectif à l'ensemble du personnel « Je vais apprendre à dire … avec le classeur de communication de Daniel » (par exemple : donner un avis sur son travail). • Il faut fournir à Daniel un feedback naturel par la parole concernant l'intelligibilité de ses messages. • Il faut qu'il puisse communiquer de mieux en mieux avec son classeur/ ses tableaux, en lui donnant les moyens d'être de plus en plus précis. • apprendre à ses pairs à utiliser son classeur. ◦ L'orthophoniste organise pendant l'école des sessions où tous les enfants font des jeux avec des tableaux. • L'auxiliaire doit dans un premier temps assurer la pédagogie de la communication entre Daniel et ses pairs, en structurant leurs échanges : ◦ il aide les autres à comprendre sa communication en pratiquant le commentaire verbal, ce qui leur permet de découvrir comment il communique ; ◦ il les encourage à communiquer directement avec lui, en redirigeant vers Daniel les messages qu'ils veulent faire passer par son intermédiaire.

Nom : Daniel Y.	***Transition vers l'ecole***	***Date :*** 15-11-03

Besoin d'apprentissage cle : une communication intelligible avec les nouveaux partenaires (enseignants, auxiliaires et pairs en début de scolarité)

Besoins	***Strategies proposees***
Les graves déficits moteurs de Daniel font qu'il a du mal à effectuer des mouvements suffisamment clairs pour communiquer. La précision de ses mouvements dépend de sa position et de son état de fatigue. • Il a besoin d'avoir une installation bien stable et symétrique, avec des soutiens pour une bonne position verticale. Il arrive que ses mouvements de la tête pour dire oui ou non soient très peu marqués. • La faiblesse du feedback/retour sensoriel que lui donne son corps fait qu'il a du mal contrôler la nature et l'amplitude des mouvements de sa tête. • Les indications et les feedbacks verbaux l'aident à effectuer des mouvements de la tête plus clairs. Il faut que ses partenaires apprennent à comprendre comment il bouge et à mettre en œuvre des stratégies pour l'aider à trouver des postures facilitant ses mouvements.	• Assurer une formation à l'enseignant et aux auxiliaires avant la rentrée : ◦ expliquer l'organisation du vocabulaire et la mise en page du classeur de communication PODD et du synthétiseur vocal ; ◦ expliquer l'accès visuel codé et en faire la démonstration ; ◦ faire une démonstration/faire voir une vidéo de Daniel en train de communiquer avec un partenaire connu qui accompagne ses mouvements d'un commentaire verbal ; ◦ expliquer le fonctionnement et les réglages de base de son synthétiseur vocal ; • S'assurer de la stabilité de sa posture pour qu'il puisse communiquer (voir les besoins d'apprentissage clés pour la stabilité). • Il est souvent plus facile de comprendre ses mouvements de tête et des yeux lorsqu'on est bien en face de lui et quand il a son classeur de communication bien vertical devant lui (et non pas posé sur le plateau). • L'encourager activement à faire des mouvements de la tête bien marqués et bien différenciés pour dire oui et non, lui faire bien savoir qu'on regarde sa tête et lui montrer les mouvements à faire. • Lui fournir un feedback verbal à propos de la précision de ses mouvements. Exemple : « J'ai cru voir un petit mouvement vers le bas. Tu peux faire un grand mouvement de la tête ? » • Inciter les personnes qui le comprennent bien à aider les autres à le comprendre. Exemple : « Daniel a tourné la tête vers le côté, ça veut dire non. »

NOM : Daniel Y.	**TRANSITION VERS L'ECOLE**	**DATE :** 15-11-03

BESOIN D'APPRENTISSAGE CLE : stabilité et posture verticale symétrique

BESOINS	**STRATEGIES PROPOSEES**
Stabilité et postures verticales symétriques : • fournir une base stable aux mouvements ; • permettre une bonne respiration et contribuer à maintenir une bonne hygiène en la matière ; • favoriser l'autonomie par des mouvements actifs ; • favoriser un intérêt pour l'exploration de l'environnement ; • augmenter l'endurance en réduisant les mouvements non intentionnels ; • augmenter la capacité à être immobile, à bouger une partie du corps indépendamment du reste ; • fournir une base stable pour les mouvements actifs ; • rendre possible une communication plus intelligible et la socialisation avec les pairs (tête droite et regard intéressé, visibilité de l'expression faciale, meilleure maîtrise des mouvements des yeux et de la tête pour la communication) ; • il est vital d'aider Daniel à avoir toujours la tête droite, le menton se rapprochant de la poitrine, pour qu'il puisse bien avaler sa salive, évitant ainsi qu'elle ne s'accumule dans le pharynx et ne soit aspirée dans les poumons, ce qui provoque des problèmes respiratoires. ***LES POSITIONS SYMETRIQUES ET STABLES*** **Assis sur un siège** – Pieds à plat, le derrière bien au fond du siège, le dos droit, le bras en extension et les deux mains en prise (les poignets au contact), la tête droite et bien verticale (le menton plutôt rentré) et la bouche fermée. **Assis les jambes allongées** (sur le bord d'un siège ou dans un siège en angle) – Le derrière bien reculé, les jambes en extension et parallèles, les orteils dirigés vers le haut, le dos droit, les bras en extension sur le côté, épaules baissées, les mains à plat et paume en bas, en poussée par les bras, la tête dressée et bien verticale (le menton plutôt rentré) et la bouche fermée. **La position debout** – Les pieds à plat, les genoux droits, le derrière rentré, le dos droit, les bras en extension et en prise (poussée s'exerçant par les bras), la tête droite et bien verticale (le menton plutôt rentré) et la bouche fermée.	• Procéder à un contrôle actif de sa position, et ce dans toutes les positions. • dire à Daniel comment s'organiser pour avoir une ou des positions stables, avec des commentaires sur la façon dont cela affecte sa capacité à bien participer et apprendre, et sur sa sécurité. • Équipement : siège procurant un bon maintien, siège en angle en bois lorsqu'il doit rester assis longtemps, coussin antidérapant, liens pour maintenir les bras, attelles de jambes, barre de maintien, table réglable en hauteur, déambulateur. • Table de la bonne hauteur lui permettant de bien mettre les coudes sur la table. • Lui permettre de travailler sa stabilité et à déplacer son poids (en collaboration avec un kiné et un ergothérapeute). • Assurer une surveillance permanente pour qu'il n'ait jamais la tête en arrière (ce qui empêche de bien avaler sa salive). • Utiliser des systèmes de soutien et l'aider à remettre la tête droite avec le menton vers la poitrine, sans qu'il ne soit trop bas. • Lui donner des feedback/retours verbaux spécifiques sur sa position, et des commentaires sur la façon dont cela affecte sa capacité à bien participer et apprendre (exemple : « Je rentre le menton. »). • Équipement : siège à califourchon avec maintien des épaules, de torse et des genoux, liens pour maintenir les bras, siège en angle pour les longues séances assis, coussin antidérapant, attelles de jambes, barre de maintien pour les deux mains, table à hauteur réglable. • Lui donner la possibilité d'apprendre et de développer son contrôle moteur (en collaboration avec un kiné et un ergothérapeute). • Faire utiliser à ses auxiliaires un tabouret à roulettes lorsqu'ils l'aident à se tenir debout ou pour une activité se déroulant sur une table.

Nom : Jack K	***Transition vers l'ecole***	***Date :*** 10-12-06
Besoin d'apprentissage cle : intégration sensorielle (toucher et mouvement)		

Besoins	***Strategies proposees***
Un traitement sensoriel intact permet de, • d'être attentif et de se concentrer, • de se consacrer à une activité, • d'être plus à son aise et se sentir en sécurité, • d'utiliser les systèmes de CAA (moins de distractions à cause des caractéristiques sensorielles de l'équipement, meilleure concentration sur l'utilisation du système de CAA pour communiquer), • d'être disponible pour être en contact avec ses pairs, • organiser les stimuli contextuels et les traiter pour apprendre, • exploration de son environnement, • capacité à adopter une posture symétrique, déplacer le poids de son corps, utiliser des parties de son corps pour se stabiliser et utiliser une partie de son corps pour des tâches / mouvements, • cibler et tenir un objet de façon prolongée. Michel est **extrêmement sensible au moindre contact**. Cela le surstimule, il s'excite, il se met à rire bêtement. Ainsi distrait, il recherche quelquefois d'autres sensations distrayantes. **Il recherche des sensations de mouvement** (**vestibulaires**) **supplémentaires.** Il réagit bien aux mouvements linéaires répétitifs. Leur effet sensoriel prévisible le calme, surtout s'il est hyper stimulé par une autre activité. Une fois calmé, le mouvement l'aide à organiser les informations qu'il reçoit et à les traiter pour apprendre.	• Éviter les contacts légers, les activités au sol où l'on se tortille, comme en éducation physique et en lutte ludique. • Ne toucher Michel qu'en appuyant de façon marquée. Pour le calmer, faire des mouvements longs en commençant par les parties du corps les moins sensibles (les mains, le dos du bras). • Utiliser une balançoire (un mouvement avant-arrière) pour qu'il se calme s'il s'est trop excité. • Améliorer son environnement pour lui permettre une bonne concentration : dégager son espace de travail en n'y laissant que le strict nécessaire (éviter les feuilles volantes, les crayons dispersés, etc.). • Informer sa mère des techniques, des activités et des modifications de son environnement qui favorisent sa participation et son apprentissage. • Procéder à un contrôle actif de sa position, et ce dans toutes les positions. • Lui parler de son utilisation de stratégies pour se stabiliser, avec des commentaires sur les répercussions sur sa capacité à bien participer et apprendre, et sur sa sécurité. • Ajouter à son classeur de communication PODD le vocabulaire lui permettant de réclamer **lorsqu'il en éprouve le besoin** des activités sensorielles lui fournissant un apport sensoriel supplémentaire. • Ajouter du vocabulaire à son classeur de communication PODD pour lui montrer comment utiliser des pictogrammes pour faire des commentaires sur sa réaction sensorielle à son environnement, et proposer des stratégies d'aide à la gestion de son environnement sensoriel. Cela l'aidera à comprendre et à apprendre comment participer activement à la gestion de ses besoins sensoriels. • Équipement : siège assurant un bon maintien, coussin antidérapant, barre de maintien, table réglable en hauteur.

Nom : André Z. ***Date :*** 14-02-07

Objectif 1 — André doit parvenir à utiliser le langage (pictogrammes/approximation du langage) pour demander des objets, des actions, de l'aide, une répétition (encore), un arrêt (stop, fini), poser des questions, protester et se plaindre.

Fonction actuelle	***Besoin(s) d'apprentissage***	***Strategies proposees***	***Resultats***
Constats fondés sur l'observation et les contributions des parents (profil Dewart et Summers) Demande d'objet : regarde en souriant celui qu'il veut lorsqu'on lui fait choisir. Regarde aussi quelqu'un pour attirer son attention, puis regarde l'objet. Demande d'action : regarde quelqu'un, éventuellement crie, choses qu'on doit interpréter. Demande d'aide : crie, suite à quoi la personne interprète ce dont il a besoin. Répétition : regarde l'objet et/ou la personne. Arrêt : détourne la tête/le regard, les autres interprétant cela comme voulant dire qu'il a fini. Questions : non observé. Opinion : regarde quelqu'un, sourit, rit, crie, expression faciale, toutes choses dont les autres interprètent le sens. Protestation/plainte : crie, regarde éventuellement le partenaire, puis là où ça ne va pas. Peut mettre son corps en extension S'est montré vraiment attentif à l'utilisation des pictogrammes pendant la séance d'évaluation.	• Disponibilité de modalités de langage qu'André puisse physiquement apprendre à utiliser pour communiquer. • Contrôle de ses mouvements pour pouvoir communiquer de façon intelligible. ◦ Une façon d'accéder aux tableaux de communication (balayage visuel, désignation ?). ◦ Aptitudes orales pour arriver à une approximation de langage oral. • Apprentissage du sens d'une série de pictogrammes et de la façon de les repérer dans les tableaux/le classeur de communication. • Compréhension des usages fonctionnels du langage (pictogrammes) pour : ◦ demander des objets, ◦ demander des actions, ◦ demander de l'aide, ◦ demander une répétition, ◦ demander un arrêt, ◦ poser des questions, ◦ exprimer des opinions, ◦ protester, ◦ se plaindre. • Idées de ce qu'il pourrait dire dans une série de situations. • Savoir qu'il peut, et méthode pour, amorcer la communication/utiliser les pictogrammes. • Occasions de communiquer. • Il faut qu'on attende de lui qu'il communique ses propres messages (et non qu'il compte sur des adultes pour les deviner).	• Créer un environnement riche de suffisamment de vocabulaire sous forme de pictogrammes pour fournir des modèles à André et pour qu'il les utilise : ◦ tableaux d'activité en plusieurs exemplaires, ◦ classeur de communication PODD. • Lui fournir par d'autres des modèles d'utilisation des pictogrammes en situation réelle pour une série de buts fonctionnels (stimulation du langage assisté). • Assurer un commentaire verbal des modes de communication informels, et une amplification de ses messages à l'aide de pictogrammes. • Donner forme à ses tentatives de communiquer par le langage. • Utiliser des synthétiseurs vocaux simples pour qu'il fasse l'expérience d'amorces de conversation réussies. • Lui fournir des occasions et des indications de communication : ◦ pauses d'attente, ◦ indications verbales (directes et indirectes), ◦ indications lumineuses, ◦ balayage assisté (verbale + lumineuse), ◦ suggestions de complices. • Apprentissage moteur : stabilité de la position et des mouvements pour la communication. • l'inciter pour développer des approximations de langage (stade 2) • Former les partenaires de communication aux stratégies ci-dessus.	

Échelle d'evaluation des resultats

1. Pas de progrès (résultats biens moindres qu'attendu)
2. Résultats partiels (un peu moins bons qu'attendu)
3. Satisfaisant (résultats correspondant aux attentes)
4. Satisfaisant (résultats un peu supérieurs aux attentes)
5. Excellent (résultats bien supérieurs aux attentes)

Nom : Noël V.		***Date :*** 14-02-07	
Objectif 5 –Noël doit parvenir à poser des questions en qui, quoi, où, quand et pourquoi, et utiliser l'indication « Est-ce que, réponds par Oui ou Non »			
Fonction actuelle	***Besoin(s) d'apprentissage***	***Strategies proposees***	***Resultats***
Noël amorce la communication en regardant son classeur de communication. Ce signal reste trop subtil pour que tous les partenaires le repèrent. Noël a utilisé son classeur de communication PODD en passant par l'indication « J'ai une question », mais ne semble plus bien savoir quelle question poser une fois arrivé à la page des questions. Ses partenaires habituels arrivent quelquefois à trouver la question par un balayage assisté par le partenaire. Il exprime souvent son plaisir (en souriant) quand son partenaire trouve la question qu'il pose puis y répond.	• Désir d'information. • Clarté de manifestation de son désir de poser une question. • Compréhension du sens de différentes questions (c'est-à-dire quelle question poser pour obtenir une information particulière de son partenaire). • Connaissance des pictogrammes correspondant à une série de questions. • Compréhension de l'utilisation de l'indication « Tu dois me dire oui/non ». • Il doit savoir qu'il a la capacité de communiquer ses propres messages, qu'il peut y arriver et que c'est ce qu'on attend de lui.	• Disponibilité de pictogrammes pour poser des questions (le classeur de communication doit constamment être à portée de main). • Formation du/des partenaires. • exemples pour Noël de dialogues en questions / réponses entre des tiers utilisant ses modes de communication. • Utilisation d'une marionnette pour lui montrer comment on pose des questions. • Lui fournir de nombreuses occasions de s'exercer à poser des questions. • Activités langagières utilisant des pictogrammes pour apprendre le sens des différentes questions et les réponses qui y sont faites. • Travail avec le complice, qui prépare des questions avec Noël et l'aide à les poser à des tiers. • Élaborer d'un commun accord une méthode faisant qu'un nombre plus grand de partenaires puisse plus facilement déceler son désir d'utiliser le classeur de communication. • Faire que les partenaires reconnaissent les amorces de Noël et y répondent. • Formation du partenaire de communication aux stratégies ci-dessus.	

Échelle d'evaluation des resultats

1. Pas de progrès (résultats biens moindres qu'attendu)
2. Résultats partiels (un peu moins bons qu'attendu)
3. Satisfaisant (résultats correspondant aux attentes)
4. Satisfaisant (résultats un peu supérieurs aux attentes)
5. Excellent (résultats bien supérieurs aux attentes)

Nom : Alice Z.		***Date :*** 15-02-05	
Objectif 1 – Alice doit parvenir à comprendre les instructions qui lui sont données au quotidien par la parole associée aux signes et/ou pictogrammes			
Fonction actuelle	***Besoin(s) d'apprentissage***	***Strategies proposees***	***Resultats***
Constats fondés sur l'observation et sur les contributions des parents (profil Dewart et Summers) Alice réagit mieux aux instructions courantes lorsque des signes et/ou des pictogrammes viennent en appui de la parole. Sa maman signale que, même dans ce cas, elle n'est sûre qu'Alice a bien compris que pour un petit nombre d'instructions très courantes, du type « Arrête / attends » ou « Non ». Alice arrive quelquefois à suivre le mouvement de désignation d'un objet proche (selon sa maman, une fois sur cinq environ). Elle semble comprendre qu'on attend d'elle une réponse à une question comme « Où est… ? » et réagit en cherchant du regard, mais sans se fixer sur un objet particulier.	• Alice a besoin que les autres utilisent les modes de communication qu'elle comprend. • Il faut que suffisamment de vocabulaire sous forme de pictogrammes soit disponible pour les autres. • Elle doit connaitre la signification de différents signes, pictogrammes et mots parlés. • Il faut que les signaux utilisés pour des mots/instructions spécifiques soient toujours les mêmes. • Elle doit comprendre qu'elle doit regarder et écouter son partenaire. • Elle doit comprendre qu'elle doit faire quelque chose en réponse à une demande/question de son partenaire. • Elle doit comprendre ce qu'elle doit faire. • Elle doit pouvoir maîtriser ses mouvements (motricité) pour signaler qu'elle a compris (qu'elle essaie de suivre une instruction).	• Identification des messages / instructions ciblés qui lui sont couramment adressés. • Formation des partenaires : ◦ compréhension de sa difficulté à comprendre la parole et du besoin d'un appui visuel ; ◦ apprentissage de signes ciblés ; ◦ façon d'utiliser des tableaux de pictogrammes ; ◦ exercices d'utilisation de phrases simples à mots clés et d'instructions simple (pas à pas) ; ◦ création de l'habitude d'ajouter des signes et des pictogrammes dans tous les contextes. • Disponibilité de pictogrammes pour le partenaire : ◦ tableaux d'activité partout où elle est ; ◦ avoir tout le temps avec elle son classeur de communication PODD élémentaire (pour les partenaires) ; ◦ tous les tableaux doivent avoir des cartes de pictogrammes à montrer individuellement à Alice (réduction de la complexité visuelle à un seul objet, élimination de la désignation). • Construction d'un lien direct entre le langage (parole, signe, pictogramme) et ce qu'il représente (objet, action) lorsqu'on présente ce qu'il faut faire. • Renforcer la signification du langage : ◦ dire (avec signes/pictogrammes), ◦ lui aider à faire et/ou montrer quoi faire, ◦ dire (avec signes/pictogrammes) ce qu'elle ou quelqu'un d'autre a fait (confirmation) avec feedback/retour positif.	

Échelle d'evaluation des resultats

1. Pas de progrès (résultats biens moindres qu'attendu)
2. Résultats partiels (un peu moins bons qu'attendu)
3. Satisfaisant (résultats correspondant aux attentes)
4. Satisfaisant (résultats un peu supérieurs aux attentes)
5. Excellent (résultats bien supérieurs aux attentes)

ANNEXE II

LES CONVENTIONS D'UTILISATION D'UN CLASSEUR DE COMMUNICATION PODD

1. Ce sont les partenaires qui tournent les pages (pas les enfants)

Il est **essentiel** que les enfants apprennent à dire à leur partenaire à quelle page aller (en désignant les pictogrammes qui ont des chiffres). Les enfants ne tournent les pages eux-mêmes que lorsqu'ils peuvent lire les onglets de pages, savent à quelle page ils doivent aller, et parviennent à tourner efficacement et directement jusqu'à la page voulue. On ne laisse pas les enfants tourner les pages une à une, parce que :

- il est plus rapide et plus fiable d'utiliser les commandes « Aller à la page numéro tant » et les branches. Il est aussi moins susceptible qu'on finir par un échec de communication ;
- le fait de tourner toutes les pages pour chercher le mot qu'on veut peut devenir très ennuyeux et interférer avec l'interaction ;
- les images et le vocabulaire intéressants rencontrés en cours de route peuvent être source de distraction, et les enfants vont les désigner alors qu'ils n'ont rien à voir avec le message de départ.

2. On commence toujours par la première page et on suit les numéros pour élaborer le message

Il faut montrer aux enfants, en modélisant, comment ils peuvent arriver par eux-mêmes aux mots qu'ils veulent dire en suivant les chemins en arborescence du classeur.

- Si l'entourage va directement à la page voulue, sans suivre la navigation, c'est ce que les enfants vont essayer de faire.
- Ils peuvent savoir que le mot se trouve dans leur classeur (ils vous ont vu l'utiliser), mais ne pas savoir comment le trouver.
- Lorsqu'ils désignent des pictogrammes comportant l'indication « Aller à la page tant », leurs partenaires vont à cette page. Si d'autres sont allées à des pages différentes, sans avoir tenu compte des numéros, les enfants peuvent être frustrés ou désorientés lorsqu'ils veulent reproduire le message mais n'arrivent pas sur la même page.
- Il peut arriver qu'on ait à ajuster la formulation de notre message (en conservant le même sens) pour utiliser les branches et chemins que proposent les classeurs de communication moins complexes. Exemple : « J'ai mal à l'oreille » peut devenir « Quelque chose ne va pas, j'ai une oreille qui fait mal » ou bien « Quelque chose ne va pas – mal – oreille ». Le problème s'estompe lorsque l'enfant arrive à utiliser des classeurs avec plus d'éléments par page.
- Il est possible d'ajouter des liens prédictifs si les liens existants ne suffisent pas.

3. On doit utiliser le classeur de communication de l'enfant pour interagir

- pour parler à l'enfant,
- pour parler à des tiers en la présence de l'enfant,
- pour dire des choses intéressantes et importantes ou plus terre-à-terre.
- Il faut utiliser l'ensemble des branches pragmatiques. On peut cependant s'exercer branche après branche, en réfléchissant aux différentes sortes de choses qu'on pourrait dire pendant la journée.

4. Au cours de la conversation,

- Bien se rappeler de modéliser la méthode qu'utilise l'enfant pour initier la communication (au moins de temps en temps),
- utiliser de temps en temps la méthode d'accès de l'enfant,
- dire à haute voix l'intitulé du pictogramme en même temps qu'on le pointe,
- récapituler régulièrement le message (à haute voix) au fur et à mesure qu'il se construit,
- reformuler le message en langage oral normal à la fin.