

Une démarche d'accès au langage

Elisabeth Lasserre - Laure Helleringer



Une démarche d'accès au langage

Elisabeth Lasserre - Laure Helleringer



Historique p 4

Trois rencontres p 6

Du dessin situationnel à la transcription en pictogrammes p 20

Les principes d'action de la démarche p 22

Conclusion : Le fondement de la démarche p 26

La démarche que nous présentons dans ce livret a été élaborée il y a une trentaine d'années par les professionnels d'un établissement¹ qui accueillait des enfants pluri-handicapés sourds ou non-sourds présentant de sévères troubles de développement du langage et des apprentissages. Sous l'impulsion du Docteur Monique Dumoulin, fondatrice et première directrice de l'établissement, des pratiques originales concernant l'investigation des troubles comme leur prise en charge ont été élaborées. La mise en évidence des troubles et de leurs interactions ainsi que celle des compétences que l'enfant avait déjà pu développer permettaient, sur la base du profil fonctionnel obtenu, d'élaborer un projet linguistique personnalisé. Sa mise en œuvre nécessitait l'utilisation de supports visuels par système augmentatif. Cependant les besoins de certains enfants se situaient bien en amont d'une aide à la structuration linguistique proprement dite.

Partant des situations et des rencontres qui se présentaient dans le courant de la vie quotidienne comme lors de l'ensemble des activités que les enfants pratiquaient, il fallait avant tout aider ceux-ci à élaborer les représentations mentales relatives à leurs expériences de vie. Or, les systèmes pictographiques qui existaient alors nous paraissaient peu adaptés aux aspects informels de rencontres et d'activités devant être médiatisées « in vivo ». Il était par exemple indispensable que les supports soient créés rapidement, « à la main », de façon à accompagner les échanges en français oral ou en LSF sans en altérer la fluidité.

En 1998, le Centre national de ressources national Robert Laplane² a ouvert ses portes. Deux populations, relevant chacune du Handicap rare, lui étaient confiées : enfants et adolescents sourds avec déficiences associées et enfants et adolescents dysphasiques avec déficiences associées. Plusieurs critères concouraient à la définition du Handicap rare, dont l'un, la rareté de l'expertise, mettait en avant la nécessité de développer des protocoles de remédiation originaux. Certains professionnels du Centre de ressources, notamment les deux premières directrices, avaient déjà exercé au Centre pour enfant pluri-handicapés. La diffusion des démarches développées au Centre pour enfants a ainsi très rapidement constitué l'un des objectifs prioritaires de l'équipe. Encore aujourd'hui, leur transmission auprès des professionnels ainsi que des parents compte parmi les missions essentielles du Centre de ressources Robert Laplane.

Mais comment transmettre un savoir-faire qui s'est développé peu à peu, pour ainsi dire « naturellement », qui s'est nourri des échanges tissés entre les professionnels, les enfants et les parents et qui a pris tout son sens dans les aspects informels et imprévisibles de la rencontre entre deux personnes ? Comment transmettre une pratique qui, même si elle prend appui sur la création de supports divers - objets symboliques, dessins schématiques et pictogrammes – n'est pas fondée à les utiliser comme une fin en soi en les substituant au langage oral ou signé mais plutôt comme des médias accompagnant le langage ? Comment transmettre une démarche dont l'essence est de s'adapter à la situation de handicap particulière de chaque enfant, au projet linguistique élaboré pour lui ?

1. Centre pour enfants pluri-handicapés, 33 rue Daviel Paris 75013, géré par l'association Ligue Fraternelle des Enfants de France jusqu'en janvier 2019.

2. <https://www.cnrlaplane.corg>

Cette démarche ne peut relever d'une méthode immuable assortie d'un ensemble de règles préétablies.

Il est apparu dès lors comme une évidence qu'il n'y aurait pas de transmission possible sans la présence de la première personne intéressée, à savoir la personne en situation de handicap.

Lors de nos interventions dans les établissements, s'est imposée la nécessité de rencontrer en même temps l'enfant et le professionnel, de voir l'enfant, le professionnel et les parents, dans la vie scolaire et quotidienne, de montrer et d'expliquer, si besoin par tâtonnements, quelles façons de faire, quels supports, quelles postures seraient susceptibles d'être les plus adaptées à la situation de handicap présentée. Ce faisant, il importait d'observer l'enfant en relation avec les adultes comme avec ses pairs, d'être attentif à toutes les compétences qu'il mobilisait.

Cette conception de la transmission, que certains qualifient « d'expérientielle », a fait ses preuves et est toujours centrale après vingt ans de fonctionnement du Centre de ressources. Elle a cependant pour corollaire une lenteur de diffusion qui nous amène aujourd'hui à reconnaître comme incontournable la formalisation de cette expérience dont les parents, les professionnels et les enfants sont les acteurs.

C'est pourquoi la constitution d'une malle pédagogique s'est imposée. Celle-ci, à terme, devra comporter plusieurs livrets dont chacun éclairera une facette particulière de la démarche.

C'est cette malle pédagogique que ce texte introduit.

Dans les lignes qui suivent, nous évoquons trois rencontres emblématiques entre des enfants et des professionnels.

Celles-ci permettront de dégager les grands principes de la démarche et d'en préciser les fondements.

Première rencontre

ALOU :

Alou a 6 ans lorsqu'Odile, orthophoniste au Centre de ressources, le rencontre pour la première fois dans sa classe, lors de l'accueil du matin.

Il joue sagement avec des cubes, accompagné par la maîtresse et d'autres enfants malentendants assis autour d'une table basse.

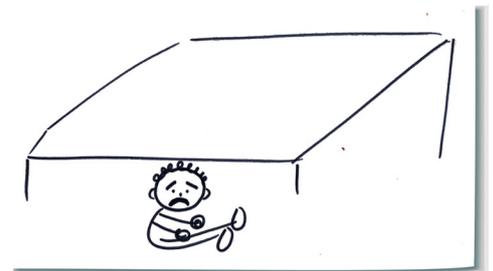
Alou est atteint d'une surdité profonde et a bénéficié d'un implant à l'oreille droite à l'âge de 18 mois. Sa langue maternelle est le wolof qui est la langue parlée à la maison. A l'école Alou prononce quelques mots inintelligibles. Il semble comprendre certains mots en français et sa maman dit qu'il comprend assez bien le wolof. Il réalise assez maladroitement quelques signes de la LSF. Il a beaucoup de difficultés à rester assis et son temps d'attention est très limité.

Après quelques minutes de jeu, la maîtresse demande aux enfants, en s'exprimant en français ponctué de signes de la LSF, d'aller s'asseoir sur un banc faisant face au tableau afin d'accomplir ensemble le premier travail de la matinée : noter, en images, en pictogrammes et en mots, le planning de chacun pour la journée, expliquer les raisons de l'absence de certains enfants.

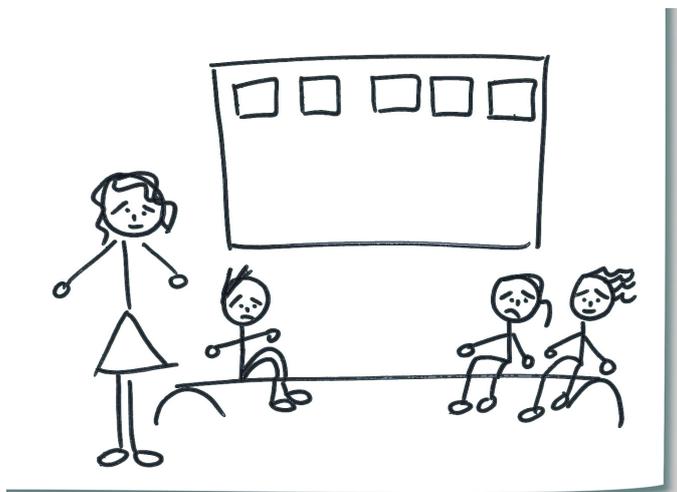
Tous les enfants vont s'asseoir sur le banc sauf Alou qui, en un clin d'œil, s'engouffre sous la table. Il ne veut plus en déloger malgré les sollicitations de la maîtresse. Celle-ci va alors chercher dans un classeur une étiquette sur laquelle est symbolisée l'activité proposée par un dessin stylisé et en couleur représentant le tableau sur lequel sont affichés les jours de la semaine ; elle montre l'étiquette à Alou. Mais hélas, Alou refuse de prêter attention à cette image ainsi que d'aller s'asseoir. Il reste recroquevillé sous la table.

La maîtresse fait alors part à Odile de son désarroi, ce comportement, dit-elle, se renouvelant chaque matin au moment de commencer les activités. Avec l'accord de la maîtresse, Odile décide de rejoindre Alou sous la table, munie d'un bloc de papier et d'un feutre noir. Malgré la position inconfortable dans laquelle elle se trouve, elle commence à dessiner très schématiquement une silhouette recroquevillée sous la table. Alou jette alors subrepticement un coup d'œil sur le dessin qui se forme.

En lieu et place du visage d'Alou, Odile dessine le pictogramme de celui-ci, un petit dessin stylisé qui a été créé en classe quelques jours auparavant en même temps que celui des autres enfants. Elle le dote d'une forte expression de mécontentement.

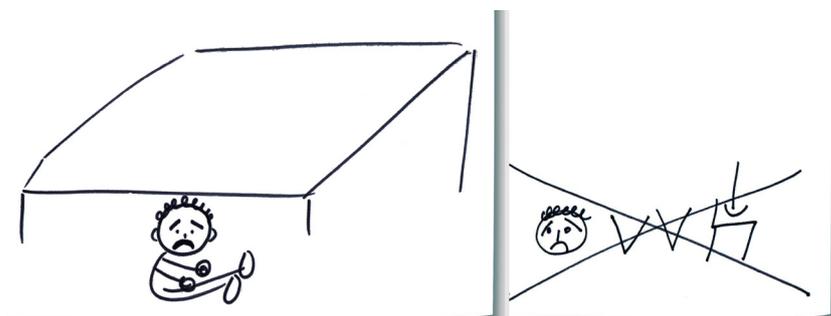


Dans le même temps, elle exprime en oral et en signes, en exagérant son intonation et sa gestuelle, que, oui, elle constate l'énervement d'Alou et en prend acte mais qu'elle aimerait bien, comme tout le monde dans la classe, en comprendre la raison. Alou commence alors à s'intéresser vraiment à ce dessin.

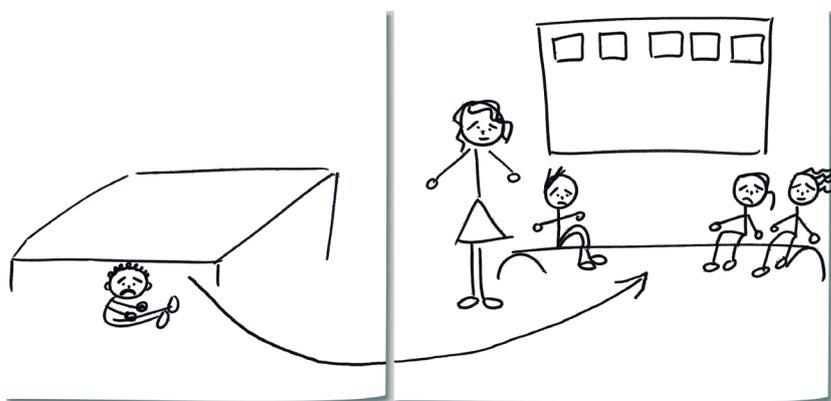


Dans la foulée Odile dessine sur une autre feuille, très schématiquement, les silhouettes des trois autres enfants assis sur le banc devant le tableau en laissant un espace vide au milieu du groupe.

Elle commente le dessin en signifiant bien à Alou que les enfants l'attendent, qu'ils sont fatigués d'attendre, et que lui qui est là sous la table (elle lui montre le premier dessin) ce serait bien s'il allait les rejoindre car on pourrait enfin commencer l'activité !



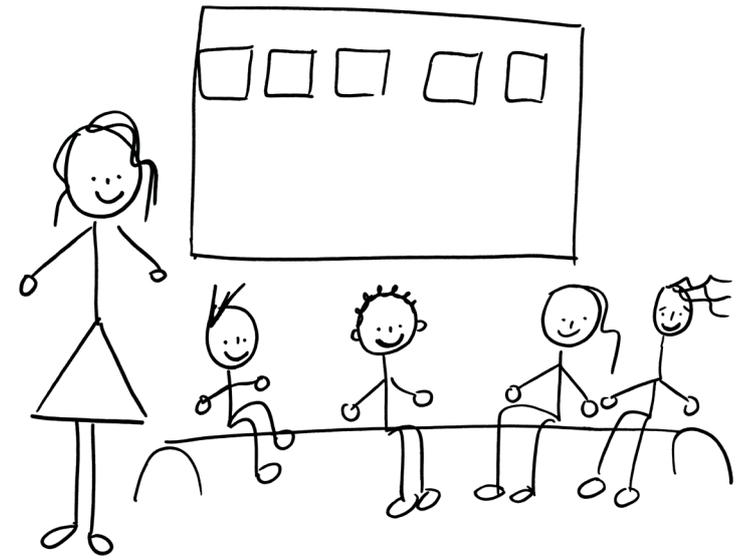
Odile dessine ensuite une séquence de pictogrammes conçus en analogie avec le signe « veut » et le signe « s'asseoir ». Puis elle barre vivement les pictogrammes ainsi réalisés, tout en disant à Alou, à l'oral et en signes, qu'elle a bien compris que, oui il ne voulait pas aller s'asseoir avec les autres enfants !



Elle trace alors, sous les yeux d'Alou, toujours en commentant avec une intonation exagérée aussi bien à l'oral qu'en signes, une grande flèche qui relie la silhouette d'Alou représentée sur le premier dessin et l'espace vide sur le deuxième dessin.

Alou s'empare alors des dessins et les observe attentivement. Enfin il consent à sortir de son refuge et à aller s'asseoir sur le banc avec les autres enfants.

Odile dessine alors les enfants et Alou assis sur le banc, ainsi que la maîtresse debout à côté du tableau, leurs visages à tous marqués par une forte expression de contentement.



HECTOR :

Hector a sept ans lorsque Perrine, psychomotricienne, fait sa connaissance en début d'année. Il est atteint d'une surdité moyenne. Sa langue maternelle est le français.

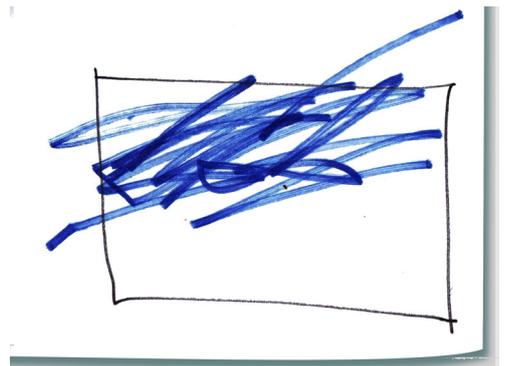
Son langage oral n'atteint pas le niveau auquel on devrait s'attendre compte tenu de son audition. Son expression orale est très réduite et, hors contexte, il ne semble pas toujours bien comprendre la parole d'autrui. Il est aidé par les signes de la LSF aussi bien en compréhension qu'en expression.

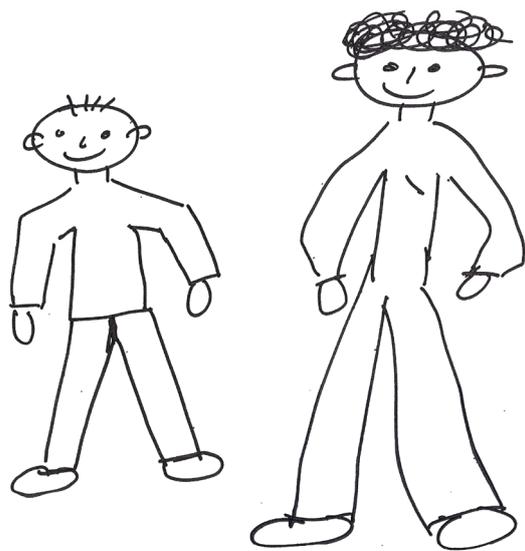
Hector n'a pas une bonne perception visuelle de près comme de loin. Il est de plus, extrêmement gêné lorsque l'intensité lumineuse est forte ou au contraire trop faible.

Perrine accompagne Hector jusqu'à la salle de psychomotricité. Elle constate que sa démarche est pataude, un peu ébrieuse. Dès son arrivée dans la salle, il saute ou plutôt « plonge » sur l'épais tapis bleu qui occupe le fond de la salle, comme s'il s'agissait de l'eau d'une piscine, roule sur toute sa longueur et recommence.

Perrine en déduit qu'Hector aime bouger. Mais toujours avec un bon contact au sol ! Il est manifestement gêné dans ses mouvements par des difficultés de contrôle postural.

Assise sur le tapis à côté d'Hector, Perrine dessine sur une feuille de papier un rectangle en signifiant bien, en oral comme en signes, qu'il s'agit du tapis. A sa demande, Hector colorie le rectangle en bleu, mais de façon plutôt expéditive





Sur une autre feuille, Perrine dessine la silhouette d'Hector, lui inventant au passage un pictogramme. Elle trace trois petits traits surmontant le cercle de son visage, en analogie avec ses cheveux raides dressés sur la tête, tout en lui pointant, dans le reflet du miroir, les différents éléments qu'elle dessine. A côté de ce premier croquis, elle représente sa propre silhouette.

Perrine commente oralement tout ce qu'elle dessine par quelques mots-clés prononcés avec une intonation exagérée, ainsi qu'en montrant et en touchant les éléments distinctifs importants : le tapis, leurs cheveux respectifs.

Hector, amusé, est très attentif.

Puis Perrine demande à Hector s'il veut bien découper le dessin du tapis. Comme il refuse, de toute évidence paniqué par cette proposition, elle s'empresse de le faire elle-même, soulageant ainsi Hector de cette tâche difficile :

Elle découpe les contours du dessin de la silhouette d'Hector et celui du tapis.

Hector suit attentivement le mouvement des ciseaux.

Le découpage du dessin d'Hector dans une main et le dessin du tapis bleu dans l'autre, Perrine mime le plongeon d'Hector sur le tapis par un geste très ample, tout en accompagnant le geste par la parole : « **Hector PLON...on...on...ge sur le tapis !** ».

Hector rit et manifeste le désir de mimer lui-même l'action.



Après quelques minutes, Perrine prend la silhouette d'Hector et la fait grimper à l'espalier qui se trouve contre un mur de la salle.

Puis elle s'empare d'une feuille de papier cartonné, dessine schématiquement l'espalier, découpe son dessin et fait grimper la silhouette d'Hector en haut de l'espalier en carton.

Elle mime alors le saut d'Hector sur le dessin du tapis :

« Hector GRGR...im...im...pe sur l'espalier, SAU...au...te et RRRRR...oule...oule...sur le tapis ! ».

Hector s'empare des découpages en papier et imite Perrine en riant.

C'est alors au tour de la silhouette de Perrine de grimper, de sauter, de rouler.

De façon très maladroite car évidemment Perrine ne sait ni grimper ni sauter toute seule.

Il faut qu'Hector lui tienne la main.

Perrine a peur et Hector la rassure.

Hector prend goût à ce jeu et voudrait bien poursuivre. Mais c'est l'heure de retourner dans le groupe. Cette première rencontre s'achève.

A l'issue de celle-ci, dessins et découpages sont collés, datés et soigneusement rangés dans un classeur. Ils seront repris lors de la prochaine séance.

GABRIEL :

Lorsque Carole rencontre Gabriel pour la première fois peu de temps après la rentrée de septembre, il est sagement assis dans la salle d'attente, silencieux. Il ne regarde même pas Carole lorsqu'elle lui tend la main. Il lui donne cependant volontiers la sienne en se levant difficilement.

Gabriel a cinq ans, n'a pas d'atteinte auditive et ne parle pas.

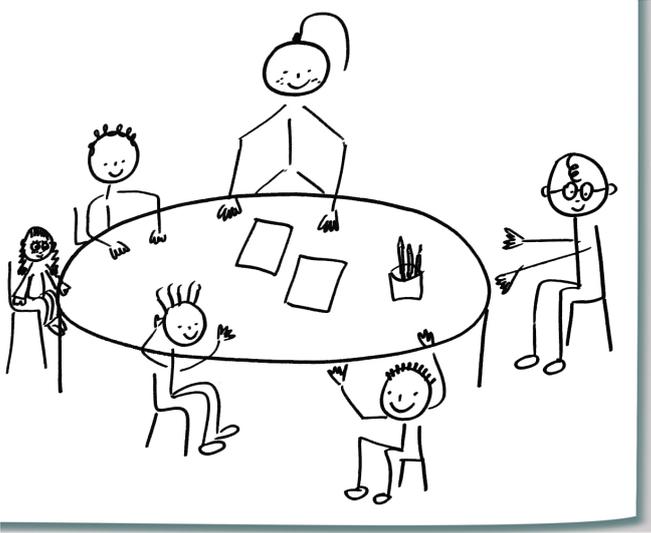
Il est accompagné par ses parents. Carole les invite à les suivre jusqu'à la pièce où les attendent les enfants du groupe dont elle est l'éducatrice référente. Elle fait asseoir Gabriel à côté d'elle sur le tapis installé dans un coin de la pièce. Trois autres enfants sont déjà en train de jouer. Elle propose à Gabriel une place qui lui permet de s'appuyer contre un mur entre des coussins. Cette situation semble lui convenir. Il se détend un peu. La matinée peut commencer. Ses parents prennent congé en lui signifiant bien qu'ils reviendront tout à l'heure pour le déjeuner. Il n'est pas du tout certain que Gabriel ait bien compris, cependant il ne fait aucune difficulté pour dire au revoir à ses parents.

Pour l'heure, Gabriel ne bouge pas et s'aventure rarement à regarder dans la direction des autres enfants. Il n'explore pas son environnement. Camions, poupées et autres jouets qui se trouvent sur le tapis, ne semblent pas l'intéresser. L'un des enfants fait rouler une voiture à vive allure sur un circuit improvisé qui passe juste devant lui, en imitant le bruit du moteur. Gabriel reste parfaitement indifférent à ce bolide comme à son conducteur et continue à regarder fixement devant lui.

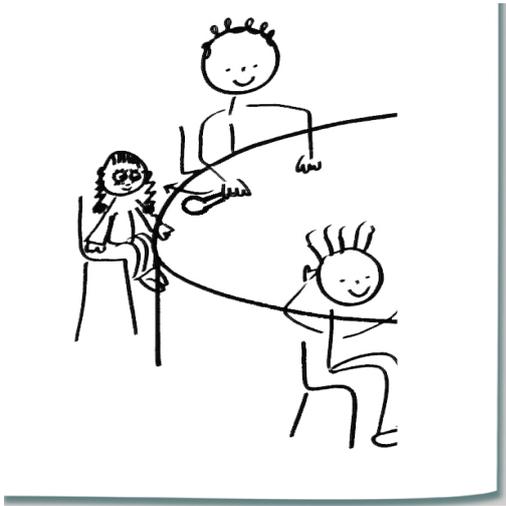
Carole initie alors un jeu de dînette avec le petit groupe d'enfants. Gabriel reste sagement assis, silencieux, sans bouger. Il semble hypnotisé par le visage de Carole.

Carole demande aux enfants de se lever et les fait asseoir autour d'une table basse. Elle prend la poupée, les assiettes et les couverts de dînette, installe la poupée sur une chaise entre deux enfants.

Elle se saisit de quelques feuilles blanches et d'un feutre noir et commence à dessiner les enfants assis autour de la table ainsi que la poupée. Les visages des enfants, de Carole et de la poupée sont représentés par leurs pictogrammes.



Carole demande à ce qu'on invente un pictogramme pour Gabriel, nouveau venu dans le groupe. Un des enfants propose de dessiner les lunettes de celui-ci et on rajoute une mèche de cheveux bouclés.



Comme l'un des enfants fait semblant de donner à manger à la poupée, Carole rajoute sur le dessin l'action du bras et de la main de l'enfant tenant une cuillère avec une flèche en direction de la poupée. Elle commente l'action représentée. Gabriel ne semble y accorder aucun intérêt.

Carole va alors chercher des fiches sur lesquelles les pictogrammes symbolisant les visages des enfants du groupe apparaissent en relief, certains détails étant représentés par de la pâte à modeler, du tissu ou de la laine collés. Elle fait correspondre ces pictogrammes en relief avec les pictogrammes dessinés des enfants.

Elle prend une autre fiche et dessine au feutre le nouveau pictogramme pour Gabriel, colle des brins de laine pour les cheveux puis confectionne avec une matière bleue une imitation de monture de lunettes qu'elle pose d'abord sur le nez de Gabriel en plus de ses vraies lunettes. Puis elle les colle sur la fiche/pictogramme.



Gabriel prête attention à la fiche quelques secondes, touche les formes en relief, les lunettes, les cheveux et sourit.

Arrive l'heure du déjeuner en présence des parents de Gabriel. Celui-ci mange peu, entièrement mixé. Ses parents signalent qu'il a une prédilection pour les aliments blancs. Carole lui propose un yaourt nature qu'il accepte de manger (son papa le fait manger).

Lorsque Gabriel a fini son yaourt, elle découpe le pot en deux moitiés dont l'une est collée sur une fiche, sous les yeux de l'enfant.



Cette première rencontre s'achève. Carole donne à Gabriel et à ses parents les dessins qui ont été réalisés au cours de la journée. Ceux-ci sont datés, photocopiés et assemblés en un petit livret. Elle leur transmet également les fiches cartonnées avec le pictogramme de Gabriel et le pot de yaourt.



Carole réalise un dernier dessin pour expliquer aux enfants qu'ils iront demain au parc pour voir les canards lorsque Gabriel reviendra.

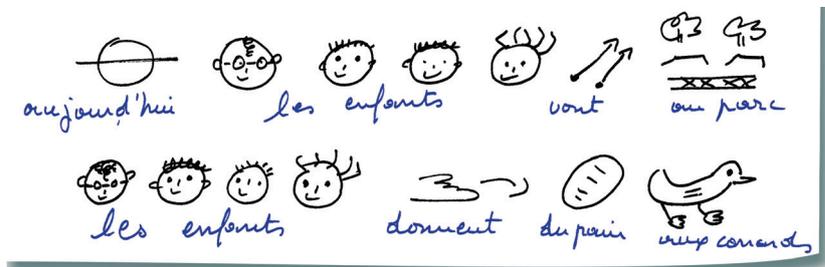
Dans l'après-midi, lorsque les trois autres enfants partiront chez eux, un petit livret rassemblant les différents dessins réalisés, rangés dans un ordre chronologique pour retracer la succession des événements au cours de la journée, leur sera remis.

Après la première rencontre GABRIEL, le lendemain :

Ce matin les parents de Gabriel le confient à Carole dès leur arrivée au centre. Carole explique à Gabriel, en dessinant, qu'il reste au centre et que ses parents reviendront le chercher après le déjeuner. Il ne fait toujours aucune difficulté pour leur dire au revoir.

Carole présente Sylviane, psychomotricienne, à Gabriel.

Quand tous les enfants sont arrivés, Carole et Sylviane leur expliquent par le dessin, en pictogrammes, à l'oral et en signes, qu'ils vont aller se promener au parc et donner du pain aux canards.

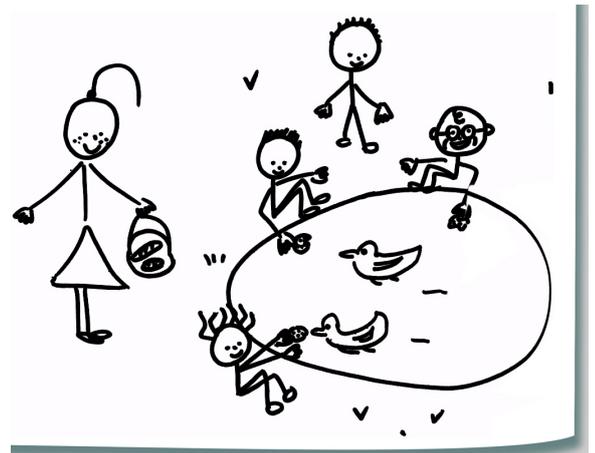


A Radoine, l'un des enfants, Carole demande de prendre une petite fiche sur laquelle sont collés un bout de pain et une plume de canard en dessous du pictogramme signifiant « parc ». En prenant la fiche comme support, elle explique à nouveau aux enfants ce qu'ils vont faire.

Avant de partir, Carole et Sylviane se munissent de feuilles de papier blanc, de feutres et de colle.

En arrivant au parc, près du lac, elles ont la surprise de s'apercevoir que Gabriel manifeste un certain intérêt pour les canards. Il va même jusqu'à tendre un petit morceau de pain en direction d'une canne entourée de ses petits. Il est difficile de lui faire lâcher le morceau de pain. Mais, pour la première fois, il rit de bon cœur quand la canne avance son bec pour le manger. Les autres enfants veulent aussi donner du pain aux canards. Avec l'aide de Sylviane ils tendent chacun à leur tour un morceau de pain en direction de la canne. Gabriel, manifestement intéressé, est très attentif à tous leurs gestes.

Carole dessine alors schématiquement les silhouettes des enfants faisant le geste de donner du pain au canard : Gabriel, comme Radoine, ne porte pas attention à la réalisation du dessin à la différence des deux autres enfants qui restent très attentifs. En revanche lorsque le croquis est terminé, Gabriel regarde attentivement le résultat obtenu.



Carole s'empare de jolies plumes de canard qui flottent sur l'eau près de la rive, les montre aux enfants en leur proposant de les toucher. Puis elle pose une plume sur un dessin de canard qu'elle a imprimé auparavant. En lui prenant doucement la main, elle propose à Gabriel de caresser la plume. Celui-ci se laisse faire en souriant.

De retour au centre, Carole donne un exemplaire du dessin du canard à chacun des enfants. Elle leur demande de coller quelques plumes à l'intérieur de la forme du canard représenté.

Gabriel, aidé en co-actif par Sylvianne, réalise lui aussi l'activité.

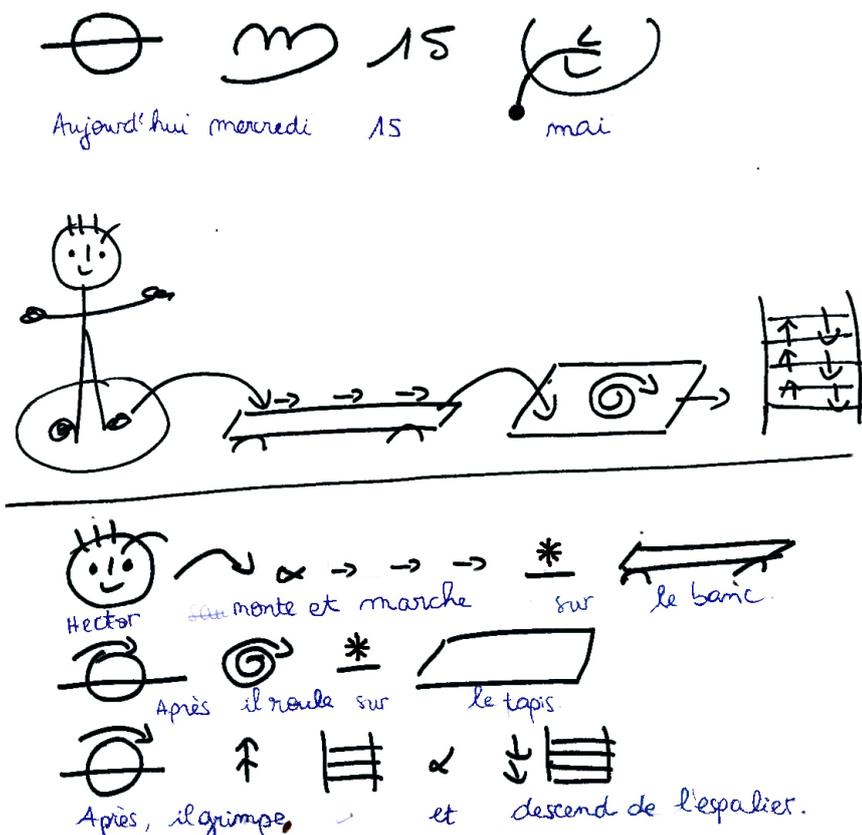
Puis Carole colle une plume et un bout de pain sur une fiche cartonnée sur laquelle sont écrits les pictogrammes de « Gabriel » et de « parc ».

Elle l'aide ensuite à accrocher la fiche sur son panneau mural personnel.

Avant de partir, un exemplaire personnalisé de tous les dessins réalisés dans la journée est remis à chacun des enfants. Soigneusement daté et relié, ce livret servira de support à l'évocation des événements vécus par l'enfant ainsi que de leur chronologie.

HECTOR, quelques mois plus tard :

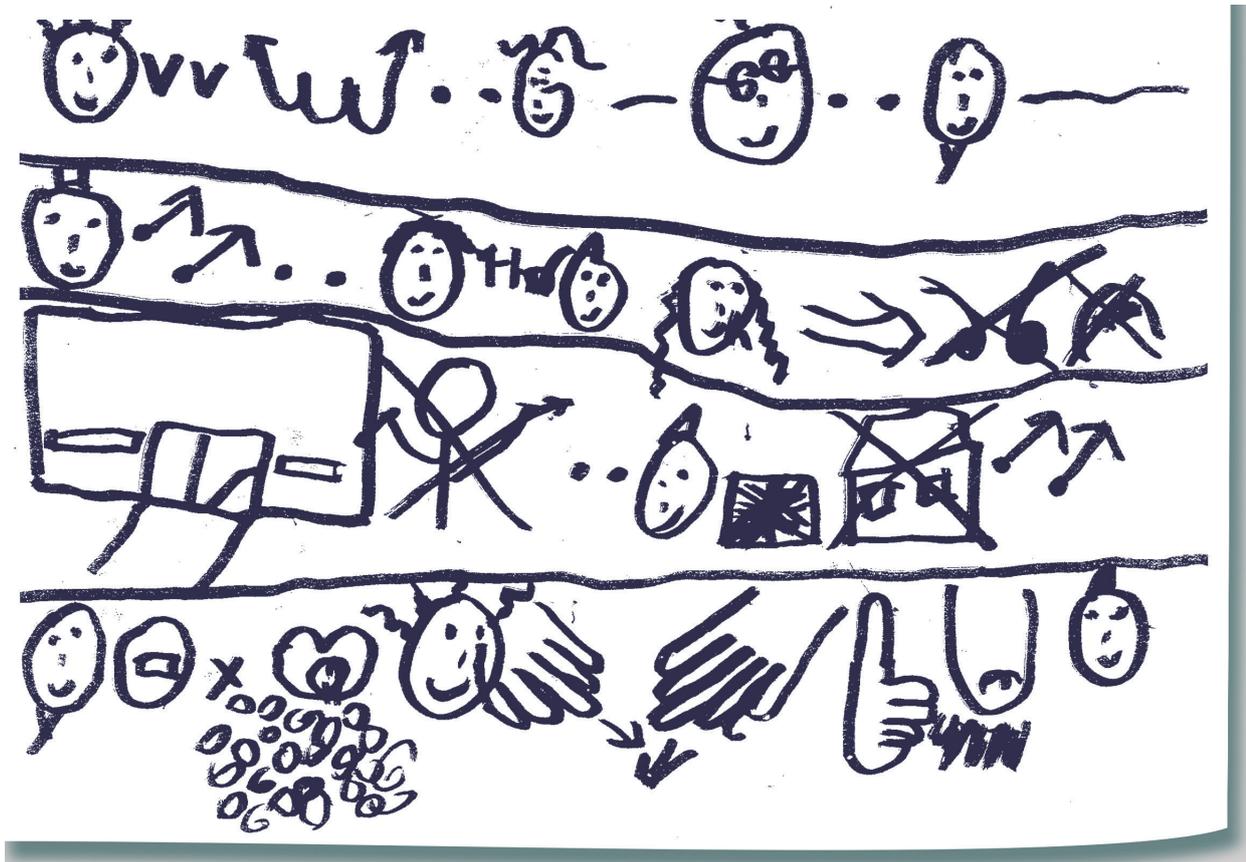
Perrine explique à Hector ce qu'elle envisage pour la séance de psychomotricité qui va avoir lieu.



Elle écrit la date du jour linéairement, en haut de la feuille, en respectant le sens de la lecture, à l'aide de pictogrammes. Elle dessine ensuite schématiquement un parcours puis un petit bonhomme représentant Hector réalisant le parcours. Puis elle transcrit, à l'aide de pictogrammes, les propositions suivantes : « Hector monte et marche sur le banc », « Hector fait une roulade sur le tapis » et « Hector grimpe à l'escalier ».

Dans le même temps on a vu émerger le langage, sous toutes ses formes, parfois une simple expression lexicale orale et/ou signée, parfois des énoncés plus structurés.

Exemple d'expression en pictogrammes de camarades d'Alou :

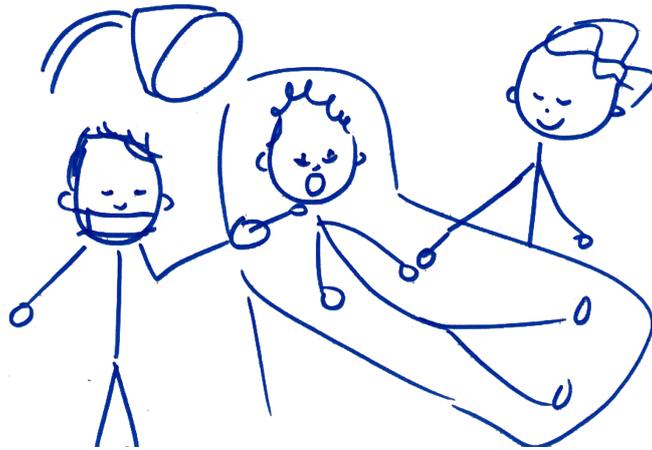


Alou lui-même s'est très rapidement emparé des pictogrammes.

Ceux-ci lui permettent de comprendre, d'anticiper des situations et de s'exprimer. Auparavant le sens lui restait inaccessible lorsque l'explication ne lui était donnée qu'en signes.

Un jour Alou doit aller chez le dentiste. Lors d'un premier rendez-vous, il a eu très peur et a beaucoup pleuré si bien que le dentiste n'a pu intervenir.

Lorsque la maîtresse, à la demande et en présence de la maman, lui a annoncé qu'il allait à nouveau devoir se rendre chez le dentiste, Alou s'est décomposé. Selon un scénario qu'on aurait cru appartenir à une histoire ancienne, il s'est engouffré sous la table et n'a plus voulu en déloger.

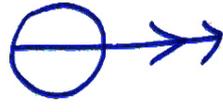






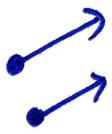
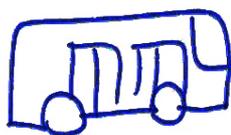

 Aujourd'hui lundi 10 avril



 mercredi prochain avril, après-demain,

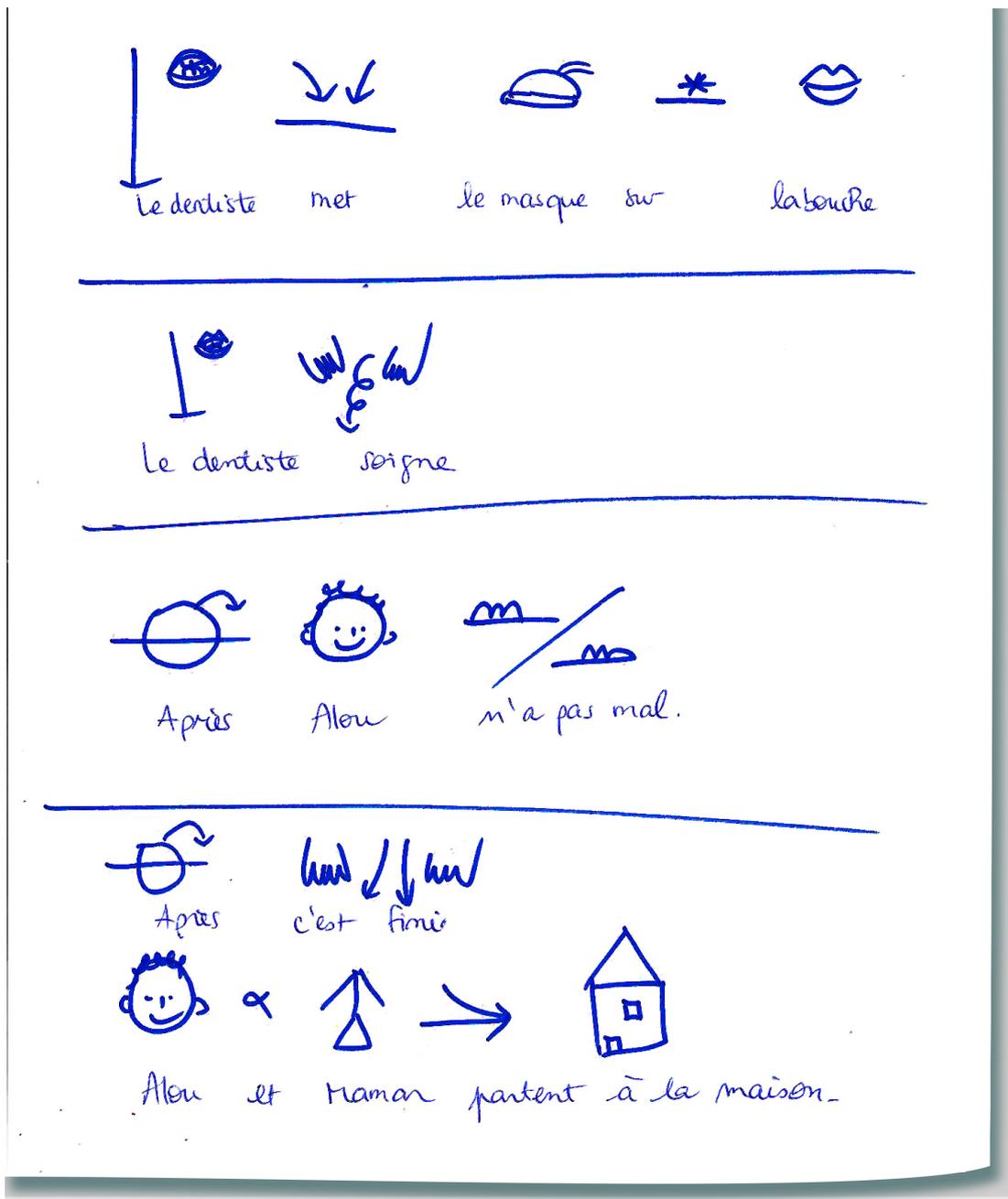


 Avec et maman vent avec le bus




 chez le dentiste.



La maîtresse s'est alors assise à côté de lui. Elle lui a expliqué, tout en dessinant et transcrivant ses propos en pictogrammes, que le lendemain il allait se réveiller, se préparer et prendre le bus avec sa mère, que le dentiste allait le faire asseoir dans un fauteuil, qu'il allait se mettre un masque blanc devant la bouche, etc.

Le jour du rendez-vous Alou s'est rendu chez le dentiste avec son dessin. La maman a dit qu'il n'avait pas hurlé pendant le trajet en bus, qu'il regardait son dessin et les phrases écrites en pictogrammes. Il a juste un petit peu pleuré lorsque le dentiste a commencé à regarder ses dents mais dans l'ensemble tout s'est bien passé.

DU DESSIN SITUATIONNEL À LA TRANSCRIPTION EN PICTOGRAMMES

Odile, Perrine ou Carole élaborent en temps réel, en situation individuelle ou en groupe, sous les yeux des enfants, trois sortes de supports :

- Des fiches qui, par un procédé métonymique, renvoient à l'évènement qui va avoir lieu ou vient d'avoir lieu : les fiches-objet
- Des dessins qui représentent schématiquement la situation que les enfants vont être amenés à vivre ou qui vient d'être vécue : ce sont les dessins situationnels
- Des phrases écrites en pictogrammes qui parfois accompagnent les dessins situationnels ou sont transcrites isolément.

Des médias différents sont ainsi utilisés afin de servir la même démarche.

Dès la première rencontre, dessin et objet symbolique constituent un élément de référence commun dont la fabrication, l'élaboration en temps réel sollicite l'attention conjointe des interlocuteurs. Peu à peu une distance est prise par rapport à la situation elle-même : on évoque des évènements survenus dans le passé, dans un autre lieu, on anticipe des situations à venir. Puis, plus ou moins rapidement selon les enfants, on introduit un code pictographique.

La fiche objet :

Les enfants, tout comme Alou et Hector, sont fréquemment fascinés par les traces élaborées sous leurs yeux à leur intention. Pour certains enfants cependant, comme Gabriel, la représentation graphique ne permet ni d'attirer l'attention ni de faire sens. L'introduction d'un média plus concret, plus étroitement lié à la situation elle-même, est seule susceptible d'évoquer l'évènement vécu et de permettre l'échange. On se sert alors d'indices empruntés à cette situation (par exemple une plume de canard et un bout de pain évoquant le parc) pour fabriquer avec l'enfant une « fiche-objet ». On aura recours à celle-ci pour anticiper une activité ou par exemple prévenir d'une visite chez le médecin, de la venue d'une personne dans la classe, etc.

Nous ne savons pas encore quel bénéfice Gabriel tirera de ce travail. Après avoir fabriqué de nombreuses fiches-objet relatives à différents évènements, peut-être celles-ci feront-elles sens. Quoi qu'il en soit, il sera probablement nécessaire de tâtonner sur un chemin plus tortueux et incertain que celui qui est d'ores et déjà emprunté par Alou ou Hector.

Le dessin situationnel :

Pour des enfants présentant des troubles du langage, la linéarité et le symbolisme de la transcription pictographique ne font pas sens d'emblée. Le passage par une représentation schématique globale des situations est nécessaire.

Réalisé sous les yeux de l'enfant par le professionnel qui commente à l'oral ou en signes ce qu'il dessine, le dessin situationnel mobilise l'attention de l'enfant, non pas sur un objet, mais sur une action. L'intervenant dessine à l'intention de l'enfant dans l'espace d'interlocution. L'enfant suit du regard l'élaboration du dessin qui se construit et, s'il le souhaite, peut même intervenir dans la représentation que l'adulte lui propose. Il peut la modifier, la commenter. Une fois terminé, le dessin donne à voir la représentation d'une scène dans sa globalité. Celle-ci fait référence aux événements vécus ou à vivre. Les formes des objets, les postures des personnes sont schématisées, les éléments qui composent le décor sont réduits à l'essentiel. Certains éléments sont symbolisés, tout en restant incorporés au dessin. Par exemple les pictogrammes des personnes sont dessinés à la place des visages. Certains concepts sont représentés en analogie aux signes de la LSF, comme le pictogramme signifiant « vouloir » qu'Odile propose à Alou. La flèche, utilisée fréquemment, symbolise le déroulement du mouvement des corps, des mains ou des objets évoqués.

La transcription symbolique du discours : l'introduction d'un code pictographique

Un pictogramme est un petit dessin symbolique qui réfère à un concept ou à une notion. Dans notre démarche, il est utilisé comme un média qui soutient l'échange oral ou signé. Certains enfants y accèdent rapidement : nous avons vu que, dès leurs premières rencontres avec Alou et Hector, les intervenantes ont introduit des pictogrammes dans la trame même du dessin schématique afin de transcrire les énoncés relatifs aux explications données, aux descriptions des images ou aux propos échangés.

Afin de ne pas nuire à la fluidité de l'échange qui a lieu, il faut que la transcription soit rapide, que les pictogrammes viennent à l'esprit de façon automatique. Leurs formes doivent donc être simples et intuitives, faciles à mémoriser (cf. livret consacré aux principes de construction des pictogrammes : « La petite fabrique de pictos »).

Ils apparaissent ainsi comme s'ils étaient générés au cours même de l'échange.

Au fil du temps, un important corpus de pictogrammes a été créé. Celui-ci comprend actuellement 2000 entrées.

S'engager dans une démarche d'observation

Dès la première rencontre, le professionnel est aussi bien l'interlocuteur de l'enfant dans le dialogue qui s'instaure qu'un observateur attentif qui cherche à comprendre comment l'enfant perçoit le monde et agit sur lui.

Est-ce que l'enfant me regarde ? Est-il attentif à la parole orale ? Aux signes de la LSF¹ ? Au code LPC² ? Est-ce qu'il se sert de la lecture labiale ? Sa parole est-elle intelligible ? Est-il capable de fixer mon visage, un objet situé dans l'espace devant lui ? Est-il attentif à ce que je dessine, écris ou signe ? Est-ce que les signes qu'il produit sont bien formés ou au contraire à peine ébauchés ? Utilise-t-il le mime pour se faire comprendre ? Sa mimique est-elle expressive ? Est-ce qu'il est capable d'adapter sa posture à ce qu'il fait ? Cherche-t-il constamment des appuis ? Est-il capable de rester immobile lorsqu'il est assis ou debout ? S'effondre-t-il sur sa table de travail ? Est-il plus attentif si son corps est maintenu par un siège contenant ou lorsqu'on lui propose un plan incliné pour lire ? Est-ce qu'il regarde volontiers des livres d'images ? Aime-t-il regarder la télévision ? Apprécie-t-il les dessins animés ? Lorsqu'il lit un document, est-il plus attiré par les symboles de type idéogramme que par les images ? Est-ce qu'il touche ou sent volontiers les objets ? Est-ce qu'il a tendance à répondre aux consignes avec un long délai ? Montre-t-il rapidement des signes de fatigue ?

Autant de questions - la liste n'est pas exhaustive loin s'en faut - que doit se poser tout professionnel dont la démarche fait prévaloir l'observation sur l'interprétation. Peu à peu, le professionnel, grâce à une écoute minutieuse de l'enfant et de ses intérêts, grâce à l'attention portée à son fonctionnement langagier, sensoriel, moteur et cognitif, recherche les modalités qui seront les plus appropriées pour entrer en communication avec lui.

Accepter de se trouver soi-même en difficulté pour comprendre et se faire comprendre de son interlocuteur

L'enfant se trouve en grande difficulté de langage et de communication et cela met le professionnel en difficulté pour le comprendre et se faire comprendre de lui.

Les réactions opposées que montre Alou, indifférence aux propos de la maîtresse d'un côté, intérêt attentif à ceux d'Odile d'un autre côté, reflètent la différence de nature qui existe entre les propositions : présentation d'un dessin qui a été réalisé en dehors de la situation dans un cas et introduction d'un dessin réalisé au fil de l'échange dans l'autre cas.

Dans la première situation, il existe une dissymétrie dans la relation entre les deux interlocuteurs : la maîtresse montre à l'enfant ce à quoi elle lui demande de se conformer. Cette dissymétrie, qui serait nécessaire dans une situation d'apprentissage, ne l'est pas dans une situation d'interlocution au cours de laquelle le handicap langagier de l'enfant se trouve partagé par la maîtresse qui souffre elle aussi de ne pas pouvoir se faire comprendre.

C'est pourquoi Odile s'installe avec Alou sous la table et regarde dans la même direction que lui vers une feuille de papier sur laquelle un dessin prend forme. L'adulte contourne ainsi le face-à-face en adoptant une position qui lui permet de regarder dans le même sens que l'enfant. Il n'attend pas de celui-ci une réponse mais, ce qui est très différent, une attention commune à un objet.

¹ LSF : Langue des signes française

² Code LPC : codage manuel des sons de la langue française

Intervenir dans le cours même de la situation d'échange de façon à s'en saisir pour en faire une expérience de langage

Il est essentiel qu'au cours de l'échange entre l'adulte et l'enfant, il y ait concomitance des propos échangés à l'oral ou en signes et de la trace qui se forme. L'intervenant écrit, dessine, colle, transcrit, « trace » au fur et à mesure du déroulement de l'action et de l'échange.

Toute situation, tout évènement de la vie quotidienne ou scolaire, offre l'occasion de façonner conjointement des représentations mentales. Ce faisant, l'adulte propose à l'enfant des hypothèses, élabore « à sa place » et rend visibles les représentations mentales que celui-ci n'a pas encore pu former, en en « décortiquant » les liens logiques. Parce qu'il écoute très attentivement ce que lui dit l'enfant, il est également amené à imaginer ce que celui-ci ne peut pas exprimer.

Qu'il soit psychomotricien, orthophoniste, éducateur, enseignant ou parent, l'adulte en se saisissant de la situation en fait une expérience de langage. Il encourage ainsi l'enfant à lui faire partager ses pensées et ses émotions. La trace obtenue, parce qu'elle est commune, fera apparaître la richesse des interactions. Peu à peu, des liens se construiront dans l'esprit de l'enfant. Puis une distance s'établira, elle-même propice à l'élaboration linguistique de la pensée.

Inscrire la trace obtenue dans le déroulement du temps

Plusieurs procédés participent au caractère dynamique du dessin ou de la transcription : l'analogie avec les signes de la LSF par exemple pour les verbes d'action, le retour à la ligne ou la constitution de livrets, chaque ligne ou chaque page représentant un moment de l'action dans un ordre chronologique, l'utilisation du symbole « après » qui permet de rendre visible l'enchaînement des séquences de l'action (par exemple les étapes d'un parcours psychomoteur).

Parmi ces procédés la flèche a un rôle privilégié. Odile l'utilise pour faire le lien entre la situation présente d'Alou (couché sous la table) et ce que devrait être sa situation future (assis sur le banc), Perrine pour faire le lien entre la position de départ (en bas de l'espalier) et la position d'arrivée (en haut de l'espalier) au cours de l'exécution d'un mouvement.

La date est également une marque temporelle importante. Un dessin réalisé hors situation n'est pas daté, il ne relate pas un évènement particulier, il fait abstraction des acteurs ainsi que des détails qui seraient susceptibles de modifier le contour général de la situation. Les dessins réalisés au cours des évènements que nous avons relatés sont en revanche datés. Ils s'inscrivent dans le temps long de la journée, dans la succession des jours, des semaines, des mois ou des années.

Conserver les traces et les ordonner

À la fin de la séance ou de la journée, les traces graphiques obtenues seront rangées dans un classeur, collées dans un cahier ou rassemblées en un livret qui sera remis à l'enfant. Les dessins réalisés à un moment particulier de la journée seront éventuellement joints à d'autres dessins réalisés dans d'autres lieux avec d'autres personnes. Ils pourront être aussi rangés par rapport à la chronologie des séances relatives à une activité particulière.

Conservées, et soigneusement classées, ces traces feront office de support à l'évocation des détails de la situation aussi bien que du contexte dans lequel celle-ci s'est déroulée. Rentré à la maison, l'enfant pourra raconter les événements de la journée à ses parents. Ceux-ci trouveront un précieux appui dans le partage de ce support pour parler à leur enfant et le comprendre.

Par leur permanence, les traces serviront d'aide à la mémorisation des concepts ou des notions abordées. Elles accompagneront dans le temps les progrès langagiers de l'enfant.

Raconter une histoire

Dans la séquence consacrée à Alou, le dessin que la maîtresse montre ne comporte pas de trace du vécu des gestes nécessaires à sa création. Il a en effet été réalisé hors situation. C'est un objet fixe et non modifiable. Il ne s'inscrit pas dans une suite d'actions : il représente simplement l'objectif souhaité par la maîtresse.

Au contraire, le dessin réalisé par Odile au fil de l'échange est très imparfait : il porte la trace de gestes exécutés rapidement, dans une position inconfortable. Or ce sont ces imperfections mêmes qui permettent de le rendre vivant et de l'inscrire dans le temps. Notons que le dialogue est susceptible de tourner court. Il se peut qu'Alou, exaspéré, déchire la feuille, montrant par ce geste que non, décidément, il ne veut pas de l'avenir immédiat qu'on lui assigne. Débutera alors une négociation, soutenue elle aussi par la réalisation d'autres dessins.

Ainsi ce moment particulier vécu par l'adulte et l'enfant sera, de façon quasi simultanée, transcrit et commenté. Les traces graphiques obtenues porteront dans leur forme même l'empreinte des étapes de leur fabrication : maladresses, traits appuyés, ratures, interventions éventuelles de l'enfant. L'enfant peut rajouter des détails ou bien réaliser un autre dessin à côté du premier. Ce dernier peut être à nouveau commenté par l'adulte, puis prolongé par un autre. Autant de digressions qui alimenteront une histoire composée d'un ensemble d'événements et d'émotions, une tranche de vie partagée qui se déroule dans le temps et qu'il sera possible de raconter à d'autres personnes.

Ces principes reposeraient sur du sable s'ils n'avaient pour corollaire une reconnaissance mutuelle, une confiance réciproque entre l'adulte et l'enfant, le professionnel et la personne en situation de handicap.

Au cours de ces trois rencontres Odile, Perrine et Carole, par tâtonnements, recherchent la modalité, «la porte d'entrée», aussi étroite soit-elle, qui leur permettra d'accéder au monde intérieur de leur interlocuteur. Malgré les difficultés de langage et de communication dont il est affecté - Alou ne comprenant pas ce qu'on attend de lui, Hector n'arrivant pas à s'exprimer, Gabriel ne pouvant pas bouger sa tête et ses yeux - chacun de ces enfants se voit accordé le crédit d'avoir quelque chose à dire et à partager.

Ainsi, au-delà des principes que nous venons d'énoncer, au-delà de la nature-même des supports utilisés, l'originalité de la démarche tient avant tout au positionnement adopté par le professionnel. Celui-ci n'applique pas de façon rigide les règles d'une méthode mais recherche au contraire, par tâtonnements, les outils et les modalités qui vont lui permettre d'accéder au monde intérieur de son interlocuteur. Pour ce faire, il doit être convaincu que celui-ci a des pensées, des rêves et des émotions à partager. Il faut même qu'il ose imaginer la nature de ces pensées et de ces émotions, qu'il en fasse part à l'enfant, quitte à se tromper. S'instaurera ainsi un dialogue qui permettra à la personne en situation de handicap d'imaginer à son tour ce que l'autre pense.

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier particulièrement Véronique Le Ral pour sa collaboration stimulante.

Nous remercions chaleureusement Martine Frischmann et Claire-Marie Agnus pour leurs relectures attentives, Marijo Faure, qui a mis en page ce livret (et bien plus !), et l'a ainsi « donné à voir » ainsi que les élèves de l'atelier d'imprimerie de l'INJS de St Jacques à Paris.

Nos remerciements vont aussi à Claire Davalo, directrice actuelle du Centre national de ressources Robert Laplane, qui, à la suite du Dr Jeanne Cousin, s'est vivement engagée dans la mission de formaliser et diffuser cette démarche.

Nous remercions également le Dr Monique Dumoulin, fondatrice et première directrice du Centre pour enfants pluri-handicapés, ancienne directrice du Centre de ressources, ainsi que Dominique Spriet, ancienne directrice du centre pour enfants pluri-handicapés; elle y a apporté les « graines » de la démarche, qui continuent de germer depuis.

Nous remercions aussi les professionnels du Centre de ressources, qui permettent à la démarche d'accès au langage d'être sans cesse interrogée, réfléchie et transmise, ainsi que les professionnels du centre pour enfants pluri-handicapés de la rue Daviel qui accompagnent passionnément les enfants au quotidien.

Enfin, cette démarche ne saurait exister - et se réinventer - sans les personnes concernées au premier plan : les enfants du Centre pour enfants pluri-handicapés, les enfants et adolescents pris en charge par le Centre de ressources, et leurs parents, acteurs précieux. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés

Imprimé en février 2020

Les Editions Laplane coédité avec le Centre Daviel
N° ISBN 978-2-9562287-3-8

Livret 1 Une démarche d'accès au langage en Français

*Impression : Les élèves de CAP de l'INJS de Paris (Institut National des Jeunes Sourds)
PAO Faure Marijo decor75@gmail.com*

L'originalité de la démarche tient avant tout au positionnement adopté par le professionnel. Il n'applique pas de façon rigide les règles d'une méthode mais recherche au contraire, par tâtonnements, les outils et les modalités qui vont lui permettre d'accéder au monde intérieur de son interlocuteur. Pour ce faire, il doit être convaincu que celui-ci a des pensées, des rêves et des émotions, qu'il en fasse part à l'enfant, quitte à se tromper. S'instaurera ainsi un dialogue qui permettra à la personne en situation de handicap d'imaginer à son tour ce que l'autre pense.

Ce cahier introduit une collection de livrets destinés à éclairer les différents aspects de cette démarche originale d'accès au langage.

Il s'agit de productions communes aux familles et aux professionnels engagés auprès d'enfants en grande difficulté de langage et de communication.