



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITE DE LORRAINE

FACULTE DE MEDECINE



ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Année Universitaire 2012/2013

Mémoire de recherche

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

Par

Anne-Laure LECLERE

AUTISME ET METHODE DISTINCTIVE :

**Intérêt de la multimodalité dans la prise en charge d'un enfant
autiste scolarisé en grande section de maternelle**

Soutenu le 17 juin 2013

Jury :

Monsieur le Professeur D. SIBERTIN-BLANC, Professeur de pédopsychiatrie, Président du jury

Madame C. MERGER, Orthophoniste, Directrice du Mémoire

Madame B. ROY, Orthophoniste

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Madame Merger pour son implication, ses conseils et ses connaissances avisées.

Nous remercions Madame Roy pour son intérêt porté à ce mémoire de recherche, ainsi qu'à ses conseils et ses encouragements.

Nous remercions également Monsieur le Professeur Sibertin-Blanc pour avoir accepté avec intérêt et confiance la présidence de notre jury.

Nous voulons aussi adresser un grand merci à l'équipe du centre médico-psychologique pour l'engouement qu'ils ont manifesté envers notre travail.

Nous remercions tout particulièrement S. pour sa collaboration tout au long des séances, ainsi que sa mère pour sa confiance, sa disponibilité et son intérêt à l'égard de notre démarche.

Nous remercions enfin notre famille et nos amis, nos mots maladroits ne seraient pas suffisants pour exprimer toute l'affection que nous leur portons.

SOMMAIRE

Remerciements	2
INTRODUCTION	5
1. Motivations	5
2. Problématique.....	5
PARTIE THEORIQUE	6
1. L'autisme, description d'une pathologie.....	6
1.1. Définition.....	6
1.2. Manifestations cliniques	11
1.3. Langage et communication dans l'autisme	16
2. La Méthode Distinctive	18
2.1. Présentation.....	18
2.2. Matériel.....	22
2.3. Compétences abordées	26
METHODOLOGIE	31
1. Population	31
2. Présentation du patient	31
3. Outils méthodologiques.....	33
4. Mode de traitement des données	33
5. Précautions méthodologiques	34

RESULTATS ET ANALYSES	35
Séance 1	35
Séance 2	39
Séance 3	42
Séance 4	44
Séance 5	47
Séance 6	50
Séance 7	53
Séance 8	56
Séance 9	60
Séance 10	62
CONCLUSIONS	66
1. Synthèse globale des résultats	66
2. Critiques sur la démarche et le travail	67
3. Pistes de recherche et perspectives.....	68
BIBLIOGRAPHIE.....	69
ANNEXES.....	71
Annexe 1 : Trapèze vocalique	71
Annexe 2 : Exemples de mise en couleur de syllabes.....	72
Séance 8	72
Séance 9	73
Séance 10	74

INTRODUCTION

1. Motivations

Depuis la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les enfants handicapés, dont les enfants autistes, peuvent être scolarisés à l'école ordinaire si leur famille en fait la demande.

L'autisme est un trouble envahissant du développement qui se manifeste par une altération qualitative des interactions sociales et de la communication ainsi que par le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités.

Les connaissances autour de l'autisme ne cessent de se développer, cependant peu de recherches s'intéressent à la question de l'acquisition du langage écrit. Or, pour les enfants en intégration scolaire, la découverte et l'apprentissage du langage écrit commence dès la maternelle. Au cours de la grande section de maternelle en particulier, l'élève apprend à distinguer les sons de la parole, aborde le principe alphabétique ainsi que le geste de l'écriture.

L'accompagnement de l'apprentissage du langage écrit n'est pas spécifique à l'autisme. Dans le cadre de nos stages, nous avons pu découvrir la Méthode Distinctive. C'est une méthode ludique de symbolisation des outils de la langue puisant son originalité dans la multimodalité, dans l'interface entre l'oral et l'écrit et dans le statut privilégié donné aux voyelles.

2. Problématique

Nous nous intéresserons à l'intérêt de la multimodalité offerte par la Méthode Distinctive dans la prise en charge d'un enfant autiste scolarisé en grande section de maternelle.

PARTIE THEORIQUE

1. L'autisme, description d'une pathologie

1.1. Définition

Le terme « autisme » est créé en 1911 par le psychiatre suisse Eugen **Bleuler** qui le propose pour décrire le retrait social, un des symptômes observé chez les patients schizophrènes adultes, à savoir le rétrécissement des relations avec les gens et le monde extérieur. Ce retrait ne correspond pas à une perte de la fonction du réel mais est si extrême qu'il exclut tout, à l'exception de l'individu lui-même dans un maintien d'un monde à soi, d'où l'origine grecque du terme « autisme », *autos*, qui signifie soi-même.

En 1943, Leo **Kanner**, pédopsychiatre aux Etats-Unis, publie l'article *Autistic Disturbances of Affective Contact* dans le journal *Nervous Child* portant sur l'étude de onze enfants qui lui avaient été confiés parce qu'ils ne correspondaient à aucune des catégories de diagnostic établies à cette époque. Ces enfants possédaient un tableau de symptômes communs qui l'amena à identifier le terme d'« autisme infantile » pour qualifier l'ensemble de ces symptômes. Ces enfants souffraient d'une incapacité innée à développer des relations, d'un isolement extrême et d'une exigence d'immuabilité. Cependant, toujours selon Kanner, ils possédaient de bonnes capacités cognitives, une morphologie harmonieuse et une absence d'anomalies physiques. A la suite de cet article, le terme « autisme infantile » est rapidement donné au syndrome qui deviendra ultérieurement l'« autisme de Kanner ».

A la même période, en 1944, le psychiatre autrichien Hans **Asperger** écrit un article publié dans la revue *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* intitulé *Die « autistischen Psychopathen » im Kindesalter*. Cet article parle de 4 garçons avec un modèle de comportement et d'aptitudes particuliers dont un manque d'empathie, une faible capacité à se faire des amis, une conversation unidirectionnelle et une forte préoccupation vers des intérêts spéciaux. Cependant, ses travaux restent longtemps méconnus car ils n'ont été traduits que tardivement.

La **Classification Internationale des Maladies** de l'Organisation Mondiale de la Santé (CIM-10) définit les troubles envahissants du développement comme « un groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations. ». L'autisme infantile entre dans la catégorie des troubles envahissants du développement et il est caractérisé par « un développement anormal ou altéré, manifeste avant l'âge de trois ans, avec une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines psychopathologiques suivants: interactions sociales réciproques, communication, comportement (au caractère restreint, stéréotypé et répétitif) ». Il est spécifié que le trouble s'accompagne souvent d'autres manifestations détaillées au prochain chapitre.

Le **Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux** publié par la Société Américaine de Psychiatrie (DSM-IV) définit les troubles envahissants du développement par « des déficits sévères et une altération envahissante de plusieurs secteurs du développement (capacités d'interactions sociales réciproques, capacités de communication) ou par la présence de comportements, d'intérêts et d'activités stéréotypés. Les troubles autistiques sont définis par « un développement nettement anormal ou déficient de l'interaction sociale et de la communication » avec un répertoire restreint d'activités ou d'intérêts. On note une grande variation des manifestations selon l'âge chronologique et le stade de développement de l'enfant.

Les critères de la CIM-10 et du DSM-IV sont presque les mêmes. Un tableau récapitulatif des **critères diagnostiques** du « trouble autistique » (DSM-IV) ou « autisme infantile » (CIM-10) est donné dans le DSM-IV :

A. Un total de six (ou plus) parmi les éléments décrits en (1), (2) et (3), dont au moins deux de (1), un de (2) et un de (3) :

(1) altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :

(a) altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de

comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes

(b) incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau du développement

(c) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (par exemple, il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent)

(d) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle

(2) altération qualitative de la communication, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

(a) retard ou absence totale de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par d'autres modes de communication, comme le geste ou la mimique)

(b) chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage, incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui

(c) usage stéréotypé et répétitif du langage, ou langage idiosyncrasique

(d) absence d'un jeu de « faire semblant » varié et spontané, ou d'un jeu d'imitation sociale correspondant au niveau du développement

(3) caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

(a) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation

(b) adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels

(c) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (par exemple, battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps)

(d) préoccupations persistantes pour certaines parties des objets

B. Retard ou caractère anormal du fonctionnement, débutant avant l'âge de trois ans, dans au moins un des domaines suivants :

(1) interactions sociales

(2) langage nécessaire à la communication sociale

(3) jeu symbolique ou d'imagination.

C. La perturbation n'est pas mieux expliquée par le diagnostic de Syndrome de Rett ou de Trouble désintégratif de l'enfance.

Le trouble envahissant du développement et le trouble du spectre autistique recouvrent la même réalité clinique de nos jours.

L'isolement autistique, le désir d'immuabilité et les îlots d'aptitudes, c'est-à-dire les **signes cardinaux** de l'autisme décrit par Kanner, ne sont pas uniquement observables dans le cadre de l'autisme dit infantile, forme la plus répandue des troubles envahissants du développement, mais ils peuvent se retrouver dans d'autres pathologies comme dans l'autisme atypique, qui se distingue de l'autisme infantile en raison de l'âge de survenue, après 3 ans, ou de la symptomatologie où il n'est pas nécessaire que les manifestations pathologiques répondent aux critères de chacun des domaines ; dans le syndrome d'Asperger qui est une forme particulière d'autisme caractérisée par l'absence de retard mental ; dans le syndrome de Rett, un syndrome neuro-dégénératif touchant les filles caractérisé par une évolution par phases, les signes neurologiques apparaissant rapidement viennent spécifier le diagnostic ; dans le trouble désintégratif de l'enfance, très rare cependant, caractérisé par l'existence d'une période de plus de 30 mois de développement normal suivi par une régression plus ou moins brutale avec la perte des acquisitions et l'installation d'un syndrome autistique sévère ; et dans le trouble envahissant du développement non spécifié c'est-à-dire l'existence de syndromes autistiques mais insuffisamment nombreux ou intenses pour que le diagnostic puisse être clairement posé.

Lors du diagnostic, il faut veiller à ne pas confondre l'autisme avec d'autres troubles. Le **diagnostic différentiel** doit être fait avec le retard mental, dans lequel le développement intellectuel est homogène contrairement à l'autisme. La communication non verbale est plus facile à mettre en place dans les cas de retard mental isolé. Dans les cas de trouble spécifique du langage, il est possible de communiquer à l'aide de gestes et de mimiques, ces enfants manifestent une grande appétence à la communication à la différence des enfants autistes. En ce qui concerne la surdité, même si certains comportements peuvent prêter à confusion, les examens spécialisés ainsi que l'appétence à la communication permettent de poser le bon diagnostic. De même pour la cécité, les comportements sociaux, communicatifs et imaginatifs amènent au bon diagnostic. Dans les formes sévères de carences affectives précoces, des troubles peuvent être assimilés à des troubles autistiques. Cependant, avec une prise en charge précoce, des conseils et des mesures éducatives adaptées, l'enfant évolue rapidement ce qui permet d'écarter le diagnostic d'autisme. Enfin, le diagnostic différentiel doit être fait avec les troubles de la coordination motrice, l'hyperactivité avec un déficit d'attention ou le syndrome Gilles de la Tourette.

En 2009, les **données** indiquent la prévalence de l'autisme à 2 enfants pour 1000 et l'ensemble des troubles envahissants du développement à 6-7 enfants pour 1000, soit 1 enfant sur 150. Quand au sex-ratio, le trouble envahissant du développement est 4 fois plus fréquent chez les garçons que chez les filles, mais ce chiffre varie selon qu'il est accompagné d'un retard mental ou non.

Si le trouble envahissant du développement est associé à un **retard mental**, il est 2 fois plus fréquent chez le garçon. En revanche, s'il est isolé, il est alors 6 fois plus fréquent chez le garçon que chez la fille. La prévalence du trouble envahissant du développement avec un retard mental est de 2   3 cas pour 1000. Chez l'enfant avec autisme, 70% des cas sont associés à un retard mental, avec 40% de cas de retard mental profond et 30% de cas de retard mental léger. L'autisme peut être associé à d'autres pathologies comme les maladies génétiques monog miques et les anomalies génétiques chromosomiques ou géniques.

De nombreuses **hypothèses explicatives** ont été formulées au cours de l'histoire de l'autisme. Les facteurs les plus avancés actuellement sont de deux natures : une prédisposition génétique à l'autisme et des facteurs environnementaux. Des études portant

sur des familles dont un ou plusieurs membres sont autistes, en particulier sur des jumeaux, ont pu estimer que le risque d'avoir un second enfant atteint par une forme de troubles autistiques est de 3 à 6%, soit 5 à 10 fois plus qu'au sein de la population normale où le risque d'avoir un enfant avec des troubles envahissant du développement est de 6 pour 1000. Les anomalies anatomiques, physiologiques, biochimiques du système nerveux central chez l'enfant autiste sont liées à facteurs génétiques complexes qui provoquent un dysfonctionnement cognitif. En ce qui concerne les facteurs environnementaux, les facteurs pré- péri- et néonataux affectent le développement cérébral pendant la période intra-utérine ou post-natale précoce. Ainsi, les chercheurs s'accordent sur la nature multifactorielle des facteurs étiologiques avec une implication forte des facteurs génétiques.

1.2. Manifestations cliniques

La personne avec autisme présente des **spécificités** tant au niveau de la sensorialité que de la cognition, ainsi qu'en ce qui concerne la motricité, les intérêts et routines et le comportement social. Il faut cependant être très prudent dans la symptomatologie. En effet, les troubles sont présents avec plus ou moins d'intensité et leur distribution est différente d'un individu à un autre.

En ce qui concerne la **sensorialité**, les réactions aux stimuli sont inconstants et surtout inhabituels. Il y a des distorsions sensorielles allant dans le sens d'une hyposensibilité ou d'une hypersensibilité touchant les cinq sens (vision, audition, toucher, odorat, goût). Les autistes parlent de « surcharge sensorielle » pouvant aller jusqu'à une sensation de stress, d'angoisse. Ces distorsions sensorielles entraînent des difficultés à avoir une vue globale des choses, événements ou situations, ce qui a un impact sur le développement de la communication.

Les **perceptions tactiles** particulières amènent certains enfants à avoir un rapport particulier à la peau pouvant gêner l'enfant lors de l'effleurement ou l'inciter à porter souvent des objets à la bouche et à aimer toucher ou gratter une surface. On observe aussi des troubles alimentaires chez certains enfants autistes liés aux troubles sensoriels.

On peut retrouver aussi une **sensibilité visuelle** particulière à la lumière et aux couleurs qui reste très variable d'une personne à l'autre et qui peut amener à une crainte et un

évitement. Par ailleurs, les enfants ne suivent pas des yeux, la poursuite oculaire est réduite et le contact oculaire est rare, souvent bref et périphérique, car ils se retrouvent en situation de surcharge cognitive face aux expressions faciales. Ils regardent souvent les mouvements des mains et peuvent être fascinés par de petits détails visuels. Ainsi, ils peuvent tirer un plaisir intense de certains cas de symétrie visuelle.

Les distorsions ou les **perceptions auditives** exacerbées donnent l'impression à la personne autiste d'être submergée en permanence par les sons. Il leur est difficile de faire la différence entre le bruit et la parole. De plus, on observe parfois un intérêt marqué ou au contraire une aversion pour certains sons et plus particulièrement certaines voix.

Ces spécificités sensorielles conduisent à une difficulté de construction de lien entre les messages sensoriels et une difficulté à les combiner et à les rattacher à la découverte de choses nouvelles. Ceci mène à un repli dans un système défensif avant même la mise en place de l'activité de pensée, c'est la **désintrinsication sensorielle** qui touche tous les processus cognitifs dont le langage que l'enfant ne situe pas dans le domaine de la communication. Il n'y a pas d'anticipation et pas d'explication possible, les actions sont reliées au plaisir immédiat. Or, la pensée impliquant une distance entre l'acte et ce qui le génère, le repli rend la représentation du besoin ainsi que la mise en place de la pensée impossibles.

En ce qui concerne la **cognition**, les difficultés sont à mettre en lien avec les déficits de la perception ainsi qu'avec les déficits spécifiques de traitement. Ces difficultés concernent les processus attentionnels, l'imitation, l'attention conjointe, la théorie de l'esprit, les capacités mnésiques, les fonctions exécutives et la cohérence centrale.

On observe un **déficit des processus attentionnels** qui se manifeste par des difficultés à maintenir l'attention et identifier les informations importantes. Les personnes porteuses d'autisme éprouvent des difficultés à gérer plus d'un stimulus à la fois et à ne pas se laisser envahir par les stimuli.

Les capacités d'**imitation** sont déficitaires. Il semblerait que les enfants autistes ne saisissent pas l'enjeu social et communicatif des conduites d'imitation et qu'ils imitent ainsi moins leurs partenaires. Les capacités d'imitation sont soumises à différents facteurs déficitaires chez la personne autiste. Le retrait social implique un manque d'interactions

sociales et donc une diminution des possibilités d'imitation. De même, les enfants autistes ont tendance à s'enfermer dans une répétition de gestes et de schèmes sensori-moteurs qui ne laissent pas de place à l'imitation. Ce déficit n'est cependant pas total et des sessions répétées d'imitation améliorent les comportements sociaux des enfants autistes.

On note un **déficit d'attention conjointe**, c'est-à-dire la capacité à orienter son attention et celle d'autrui sur un objet commun, et un **déficit d'attention partagée**, c'est-à-dire l'association et la coordination du regard qui se met en place chez les enfants neurotypiques pendant la première année de vie. C'est un précurseur à la théorie de l'esprit développée au paragraphe suivant. Ceci suppose de partager un intérêt commun, une référence et de comprendre les intentions. On observe chez les enfants autistes une difficulté à attirer l'attention d'autrui pour partager une expérience, ainsi qu'une difficulté à suivre le regard d'autrui pour partager une expérience. De même, on observe une difficulté à prendre en compte la réaction d'autrui au cours d'une expérience. Cela entraîne un pointage peu présent voire absent, qu'il soit proto-impératif dans le but d'avoir un objet ou proto-déclaratif dans la volonté de faire entrer un objet dans la communication. La relation entre un enfant, une personne et un objet témoigne de l'entrée dans la compréhension d'autrui et dans la prise en compte de son intention. Or, cette compréhension des états mentaux d'autrui est la clé pour comprendre le monde environnant. Ainsi, les autistes ont des difficultés dans l'ajustement et la prise en compte de l'état mental d'autrui.

La **théorie de l'esprit** est fortement déficitaire ce qui entraîne une incapacité à reconnaître chez autrui l'existence d'états mentaux, de pensées et d'intentionnalité. Il est donc difficile aux enfants atteints d'autisme d'interpréter le comportement d'autrui en terme d'états mentaux. Frith parle de « mentalisation » à la place de « théorie de l'esprit » afin d'éviter la connotation erronée du terme « théorie » qui renverrait à un processus consciemment utilisé, tandis que le verbe « mentaliser » décrit une activité automatique et inconsciente. Ainsi, la mentalisation permet d'avoir des capacités d'empathie, de donner un sens aux comportements sociaux et de les prévoir. Un déficit dans ce domaine entraîne des troubles majeurs de la communication car les intentions communicatives de l'autre ne sont pas comprises, en effet, l'enfant autiste éprouve des difficultés à comprendre que quelqu'un puisse avoir une croyance différente de la sienne.

Quand aux **capacités mnésiques**, elles sont parfois exceptionnelles, mais le fonctionnement de la mémoire reste particulier. On observe une prédominance de la mémoire visuelle voire photographique, elle permet le souvenir de scènes précises. La mémoire à court terme et la mémoire de travail ne sont pas perturbées pour le matériel simple, mais elles s'altèrent lorsque le matériel se complexifie et que les capacités demandées sont plus importantes, en particulier en ce qui concerne les éléments spatiaux. De même pour la mémoire à long terme, les difficultés apparaissent quand le matériel à mémoriser est plus complexe, qu'il soit verbal ou visuel. La mémorisation de l'information contextuelle, c'est-à-dire la mémoire de source, est limitée à certains aspects du contexte. La mémoire épisodique est altérée dans les tâches de rappel d'un événement. Les perturbations mnésiques semblent être dues à des anomalies des stratégies d'organisation du matériel à mémoriser, moins lors de l'encodage de l'information que lors de sa récupération. Ces anomalies pourraient être liées au déficit des fonctions exécutives.

Les **fonctions exécutives** sont déficitaires et engendrent un déficit dans la flexibilité cognitive. Ainsi, on observe des difficultés d'organisation, d'anticipation, de planification et d'exécution d'une tâche. Cela peut aussi entraîner un déficit des capacités de généralisation et de symbolisation.

On note aussi un **défaut de cohérence centrale**, c'est-à-dire dans la capacité à réunir les différents stimuli perçus afin d'assurer leur cohésion interne et ainsi d'intégrer l'information en la rendant signifiante. Selon Frith, les enfants autistes ont une approche fragmentée de l'information et se fixent sur les détails mineurs environnementaux en négligeant le contexte global ce qui limite ainsi leur accès à la compréhension.

En ce qui concerne la **motricité**, les personnes porteuses d'autisme possèdent des particularités motrices et une conscience corporelle déficitaire. La marche en équin sans signe évident de spasticité est courante ainsi que l'hypotonie sans diminution de la force musculaire et sans tremblement. Les autostimulations, notamment liées à une sensibilité vestibulaire particulière dans le cadre du balancement, sont présentes. On observe aussi un déficit général de planification du mouvement, en particulier pour la motricité fine. Ceci est accompagné d'une atteinte de la coordination oculomotrice et peut avoir une incidence sur le geste graphique.

Les **intérêts** de la personne autiste sont stéréotypés et répétitifs et ils sont limités à certains objets ou certaines activités. L'intérêt peut devenir exclusif et aller jusqu'à une fascination intense. L'enfant porteur d'autisme adopte des **routines** auxquelles il doit se conformer. Si les intérêts et les routines sont perturbés, des troubles du comportement peuvent apparaître.

En ce qui concerne le **comportement social**, des spécificités sont révélées par les difficultés dans la socialisation, les perturbations dans l'expression et la compréhension des émotions et les spécificités dans le jeu.

Les **difficultés de socialisation** sont liées au manque d'intérêt des enfants autistes pour autrui ainsi qu'à des intentions de communication peu nombreuses. On note aussi une difficulté dans le contact oculaire et une posture inadéquate, ainsi que peu d'actes de communication interactifs. Ainsi, les enfants autistes ont des troubles des habiletés sociales et conversationnelles.

Les personnes autistes ne font que peu part de leurs **émotions**, leur visage est peu expressif et peut sembler figé. Elles ont une labilité émotionnelle marquée qui peut se manifester par des rires incontrôlés par exemple. Les difficultés dans les émotions ne se retrouvent pas seulement dans leur expression mais aussi dans leur compréhension, on note une difficulté d'indentification des sentiments d'autrui.

Les enfants porteurs d'autisme ont peu d'intérêt pour le **jeu** interactif, manifestent un goût pour les jeux solitaires et ont des difficultés à entrer dans jeu collectif ou social. Ils privilégient les activités répétitives, axées autour des intérêts restreints. On observe une utilisation peu fonctionnelle de l'objet ainsi qu'une faiblesse du jeu symbolique car son accès reste difficile.

De nombreuses particularités concernant les personnes autistes sont à noter dans les domaines de la sensorialité, de la cognition, de la motricité, des intérêts et routines et du comportement social. Ces spécificités sont liées entre elles et à mettre en lien avec les difficultés de langage et de communication dans l'autisme.

1.3. Langage et communication dans l'autisme

Les **signes qui alertent les parents** au niveau de la communication sont nombreux. Le premier signe est pour 53,7% des cas un trouble du langage. Les parents notent un retard ou une absence de langage, éventuellement une perte des mots acquis si le langage avait démarré. L'enfant ne répond pas à l'appel du prénom et ne peut pas dire ce qu'il veut. Il ne suit pas les consignes et semble par moments « sourd ». Il ne pointe pas ce qu'il souhaite avoir, n'utilise pas les gestes conventionnels. On observe peu de vocalisations et un manque d'échanges de regard.

Les **signes d'alerte** de trouble envahissant du développement chez un enfant de moins de 3 ans sont une absence de babillage à 12 mois, une absence de gestes sociaux conventionnels à 12 mois comme le geste du « bravo », une absence de mots à 18 mois, une absence d'associations de mots spontanés, non écholaliques, à 24 mois, une absence d'attention conjointe et de pointage proto-déclaratif à 12-13 mois et une absence de jeu de « faire-semblant » vers 18-24 mois.

Le **développement de la communication** est perturbé dès le plus jeune âge. En effet, on observe des altérations sociales dès les premières interactions parent-enfant. Dans les premières semaines déjà, le contact oculaire est déficitaire et la poursuite visuelle absente. Le bébé a une mauvaise adaptation corporelle lorsqu'il est porté. De 3 à 6 mois, les enfants porteurs d'autisme sont décrits comme particulièrement « sages ». Ils sourient peu et semblent insensible à la voix. On note une absence ou un retard d'attitude anticipatrice, par exemple, le bébé ne tend pas les bras quand l'adulte est sur le point de le porter. Les actes de langage sont utilisés de façon non homogène. En effet, les demandes d'action, d'objet et les protestations sont privilégiées au détriment des demandes d'informations et de commentaires. Si l'enfant a une motivation particulière, cela peut aussi faire émerger des demandes de régulation du comportement de l'autre afin d'obtenir un objet par exemple.

Environ 50% des personnes porteuses d'autisme utilisent le **langage oral** même si elles ne semblent pas toujours savoir au départ de quelle manière ils peuvent utiliser le langage et à quoi cela peut leur servir, comme en témoignent les autobiographies d'autistes.

En ce qui concerne le **versant réceptif**, on note des difficultés de compréhension fine notamment en ce qui concerne l'utilisation de termes verbaux, les questions fermées, en qui ou en quoi, ou laissant un choix ainsi que les phrases avec l'emploi de pronoms personnels ou d'adjectifs possessifs. L'intonation des phrases pose aussi des difficultés. Enfin, on observe une compréhension littérale des expressions imagées, des petits noms familiers ou du second degré. La compréhension se porte sur les détails au détriment de l'ensemble.

En ce qui concerne le **versant expressif**, on note des perturbations lexicales, des troubles morphosyntaxiques ainsi que des troubles sémantiques. Les enfants porteurs d'autisme utilisent des particularités formelles telles que l'inversion pronominale, l'absence d'utilisation du pronom « je », l'utilisation inappropriée des prépositions et une confusion entre mots d'une même catégorie. Ils ont une tendance à l'écholalie, c'est-à-dire la répétition systématique d'une partie ou de toute une phrase, de manière immédiate ou différée. On observe aussi des idiosyncrasies du langage, c'est-à-dire des phrases ou mots entendus répétés à mauvais escient, qui sont accompagnées de stéréotypies verbales ou de rituels verbaux. Le vocabulaire n'est pas actualisé en fonction du contexte. Les personnes autistes ont souvent un goût pour les mots sophistiqués et leur expression reste souvent centrée sur des thèmes fixes récurrents qui correspondent à leurs centres d'intérêt.

Les difficultés dans le domaine des **habiletés conversationnelles et pragmatiques** sont constantes. La phonologie et la syntaxe peuvent atteindre un niveau de développement normal alors que les déficits en ce qui concerne les règles conversationnelles, les amorces de conversation, les conduites de dialogue et le maintien du thème conversationnel persisteront. Ces déficits se retrouvent aussi dans la difficulté de prise en compte des propos d'autrui ainsi que dans le manque d'informativité du discours. On retrouve une difficulté d'ajustement de la forme verbale au contexte.

Quant aux **éléments suprasegmentaux**, en particulier la voix, ils sont souvent particuliers, avec une hauteur trop aigue ou aggravée et une intensité trop faible ou trop élevée. L'intelligibilité s'en trouve parfois perturbée et peut varier dans le temps ou selon le contexte. Le débit reste haché, il peut être trop rapide ou ralenti. La prosodie est monocorde, artificielle, maniérée ou mimétique, elle peut même parfois être adulto-morphe

2. La Méthode Distinctive

2.1. Présentation

La **Méthode Distinctive** a été créée par Madame Roy, elle est éditée depuis 2007 par la société Com-Médec. Elle est le fruit d'un long travail appliqué auprès de patients déficients auditifs profonds et atteints de troubles sévères d'apprentissage du langage oral et écrit. Madame Roy, orthophoniste, s'est donc retrouvée confrontée dans sa pratique professionnelle à des difficultés importantes d'entrée dans la fonction linguistique. Elle a alors commencé à développer avec ses patients un matériel et une méthode qu'ils ont affinés ensemble pour aboutir après des années de rencontre à la Méthode Distinctive.

En constatant un manque de cohérence entre les moyens mis en place lors de la prise en charge et à l'école, madame Roy a travaillé en collaboration avec des enseignants pour développer un matériel de pédagogie ordinaire ou spécialisée, le programme **ALOE** (Apprentissage de la langue orale et écrite). Ainsi, le dispositif est composé de la Méthode Distinctive pour les orthophonistes et du programme ALOE pour les enseignants. Ces deux outils distincts, complémentaires et cohérents permettent l'optimisation des résultats par l'utilisation de supports identiques dans le respect de la spécificité professionnelle de chacun.

La **Méthode Distinctive** révèle de manière ludique et logique le principe phonologique et le principe sémiologique de la langue française et elle facilite la mise en coïncidence entre l'oral et l'écrit. Basée sur les différents apports des disciplines en lien avec l'orthophonie comme la linguistique ou les neurosciences cognitives, la Méthode Distinctive a pour objectifs d'amener le patient à remédier au mieux à ses déficits linguistiques et de lui donner les moyens d'user des codes linguistiques avec le maximum d'aisance et d'efficacité.

Madame Roy a longtemps hésité à employer le terme de « **méthode** » par peur de l'aspect figé qu'il implique. Cependant, lors de l'élaboration du matériel avec les patients, elle a pu constater qu'à un certain point, le matériel a cessé d'évoluer pour rester stable. Il est donc devenu un médiateur fiable entre l'orthophoniste et le patient et c'est pour cette raison qu'il correspond bien au terme de « méthode ». Les nombreuses possibilités de jeux

et de variations d'utilisation en fonction des âges et des pathologies des personnes permettent d'éviter le biais d'une méthode figée. La Méthode Distinctive est donc adaptative, progressive et non exclusive en permettant à l'orthophoniste d'utiliser d'autres matériaux linguistiques et graphiques afin de permettre une généralisation de la méthode.

Selon Madame Roy, ses patients souffraient d'une **fonction distinctive** perturbée. Elle pouvait être atteinte dans un sous-système particulier, comme le système phonéto-articulatoire ou lexical, ou dans l'ensemble du système. Les patients favorisent souvent le raisonnement analogique au détriment de la prise en compte des différences, de la distinction des phonèmes, des sèmes, des morphèmes, etc. La Méthode Distinctive est dite « distinctive » car elle permet ce type de raisonnement. Au niveau pragmatique, elle permet de distinguer les statuts des locuteurs et de prendre en compte l'alternance des tours de rôle. En ce qui concerne la voix et la prosodie, la Méthode Distinctive permet de distinguer les accents de continuité, de finalité et d'insistance ainsi que les rythmes et les séquences. Au niveau de la parole, les phonèmes sont distingués par leurs traits pertinents. Les phonèmes distincts, ainsi que leur place, correspondent alors à des sens distincts. Les aspects sémantico-lexical et sémantico-morphologique sont distingués au niveau linguistique. Les fonctions syntaxiques et morphologiques des mots sont aussi distinguées dans la Méthode Distinctive grâce à une schématisation morphosyntaxique.

La Méthode Distinctive s'appuie sur les **grands principes de l'acquisition du langage**. Ainsi, elle tient compte des conditions nécessaires au bon développement du langage et de l'ordre selon lequel il s'acquiert. L'acquisition du langage nécessite une intégrité fonctionnelle ainsi que des conditions favorables d'apprentissage. Dans le cas des patients, il faudra suppléer ou compléter pour faire avec les difficultés des patients.

La Méthode Distinctive a trois **objectifs** : observer le patient par l'intermédiaire d'une série d'exercices, lui révéler les codes de la communication et lui proposer une rééducation orthophonique.

Tout comme dans un bilan classique, les activités proposées dans la Méthode Distinctive permettent à l'enfant de révéler comment il fonctionne, les difficultés qu'il a mais aussi ce qu'il a déjà acquis par le biais de l'**observation**. Celle-ci fournit des renseignements sur les capacités attentionnelles et mnésiques du patient, sur sa structuration spatiale, son

exploration visuelle, sa latéralité et sa motricité manuelle et son organisation spatio-temporelle. Les domaines explorés en langage oral sont l'articulation, la phonotactique, le lexique produit, compris et disponible et l'expression spontanée.

En ce qui concerne le **langage écrit**, on observe la conscience phonologique, la syllabation, les voies d'assemblage et d'adressage ainsi que l'orthographe grammaticale et lexicale.

Enfin, on explore les tours de rôle, l'imitation et la création dans le domaine de la **pragmatique**.

La Méthode Distinctive permet de **révéler** les codes linguistiques et ses composants à l'enfant qui va ainsi découvrir comment ils fonctionnent et que chaque élément a son importance. Pour comprendre l'ensemble d'une phrase ou d'un discours, il est nécessaire de prendre en compte tous les éléments phonologiques, sémiologiques et graphiques car chacun d'eux joue un rôle particulier et contribue à la signification. Le patient ne va plus procéder par analogie mais pourra chercher à distinguer les sons et les morphèmes. Lors des activités proposées dans la Méthode Distinctive, l'enfant va pouvoir découvrir ses difficultés mais aussi ses capacités. Mis en situation de réussir une tâche, il va pouvoir imiter, puis proposer à son tour les jeux qu'il aura inventés. Ainsi, des codes linguistiques ingénieux et ludiques sont révélés au patient qui pourra comprendre qu'utiliser ces codes est un plaisir nécessaire et non plus une simple obligation parce qu'on le lui a demandé.

Après cette phase d'observation et de révélations, l'orthophoniste propose des activités adéquates en fonction des difficultés et des compétences constatées afin de permettre à l'enfant de compenser ses déficits que l'origine en soit structurelle, c'est-à-dire liée à une dysfonction, ou fonctionnelle, entraînant un développement déficitaire. Cette **rééducation** a pour but de proposer une réadaptation fonctionnelle et de remettre le patient dans des conditions favorables d'apprentissage. Elle utilise d'autres moyens que ceux qui peuvent avoir déjà été proposés. L'enfant découvre comment détecter les frontières qui correspondent à des unités de sens grâce à des activités sur la prosodie, il améliore sa capacité à appréhender et manipuler les composantes sonores de la parole, c'est-à-dire sa conscience phonologique puis phonémique, il peut restaurer son système graphique en entier sans privilégier la lecture par rapport à l'écriture, le tout permettant de rétablir une

communication efficace. L'enfant peut pleinement jouer ses rôles d'émetteur et de récepteur, d'imitateur, d'acteur et de créateur à travers l'ensemble des activités proposées dans la Méthode Distinctive de manière progressive et adaptée en fonction de son rythme d'acquisition

La langue française repose sur une **architecture complexe** qui met en jeu les sons et le sens et son apprentissage nécessite l'assistance. Le principe phonologique est respecté dans la Méthode Distinctive car les clusters sont vus comme une unité de coarticulation. Le principe sémiologique s'acquiert aussi par la Méthode Distinctive dans les différentes façons de symboliser la métalinguistique. Enfin, le principe d'assistance, c'est-à-dire que la langue ne s'apprend que si l'enfant est accompagné d'un autre, prend tout son sens dans les jeux d'imitation mutuelle de la Méthode Distinctive.

Rondal évoque **trois capacités fondamentales** pour entrer dans le langage : associer, catégoriser, organiser suivant une séquence linéaire. Tout d'abord, la capacité à associer permet d'entrer dans la symbolisation et ainsi dans le langage écrit, la représentation mentale, la notion du nombre. L'association dans la Méthode Distinctive est de bas niveau donc sous-corticale par le biais des couleurs pour les cartes représentant les sons vocaliques. Ensuite, la capacité à catégoriser permet d'organiser les représentations mentales, c'est-à-dire identifier les ressemblances et les différences dans les sons, et d'accéder à la classification et à la généralisation. Enfin, la capacité à organiser suivant une séquence linéaire permet d'associer les sons afin de faire des groupes de sens. La Méthode Distinctive n'est pas seulement un apprentissage des sons, mais permet de réhabiliter des capacités précoces en passant par des étapes essentielles comme le dialogue vocal, le babillage...

Pour Sabouraud, une coopération entre la **capacité générative**, c'est-à-dire la capacité à segmenter en unités et à enchaîner en ensembles, et la **capacité taxinomique**, c'est-à-dire le fait de pouvoir opposer, différencier, classer, est nécessaire. Il faut pouvoir structurer l'espace-temps, intérioriser des connaissances et les automatiser. Ces principes tirés de l'aphasiologie se retrouvent aussi dans la Méthode Distinctive.

De même, Sabouraud évoque **quatre systèmes** impliqués dans le langage. Tout d'abord, le système **logique** des signes et des concepts nécessite la coopération de capacités fondamentales. La Méthode Distinctive permet d'associer, de segmenter, d'enchaîner, de

catégoriser et de choisir, c'est-à-dire de travailler ces capacités fondamentales. Ensuite, le système **technique** permet la production et la fabrication d'outils comme les phonèmes, les sèmes ou encore les morphèmes. La Méthode Distinctive permet d'équiper l'enfant de ces outils ou de restaurer ces outils. Puis le système **social** permet de devenir une personne, de construire une histoire, d'imiter et de créer. La Méthode Distinctive permet de restaurer le plaisir et la nécessité de partager un code commun en allant de l'imitation à la création. Enfin, le système **éthique** est un appareil de régulation et permet de censurer la manière de dire et ce qui est à dire. La Méthode Distinctive permet à l'enfant de restaurer la nécessité de respecter la norme et les règles en faisant découvrir l'ingéniosité du code.

2.2. Matériel

La Méthode Distinctive est composée de trois **classeurs** : « *La Méthode Distinctive : pourquoi, comment ?* », « *La Méthode Distinctive : pour observer, pour mettre en pratique* » et « *La Méthode Distinctive : pour dire, pour lire, pour écrire* ». Tout d'abord, le premier classeur présente les fondements, les principes et les objectifs de la Méthode Distinctive. Il explique le fonctionnement des différents outils de la méthode et donne des exemples d'utilisation. Le deuxième classeur contient les 32 jeux de base permettant de révéler les difficultés et les capacités de chaque patient. Ces jeux servent aussi de support à la rééducation. Le classeur contient aussi des fiches pour distinguer le langage oral, le langage écrit et le sens. Enfin, le troisième classeur propose des jeux signifiants et non-signifiants permettant d'introduire le langage écrit, de distinguer les sons et les graphies complexes et d'entraîner une voie de lecture spécifique, soit l'adressage soit l'assemblage.

Deux **DVD** accompagnent la Méthode Distinctive. Le premier présente la Méthode Distinctive, donne des exemples d'utilisation et permet d'imprimer les fiches de jeux. Le deuxième présente tous les gestes de la Méthode Distinctive.

Les **cartes** de la Méthode Distinctive sont variées.

Les cartes de couleur représentent les **voyelles** et servent de support pour exercer des capacités et restaurer des stratégies. Elles représentent les voyelles orales lorsqu'elles sont rectangulaires et les voyelles nasales lorsqu'elles sont rondes. Pour les semi-voyelles, les cartes sont triangulaires en gardant la couleur du phonème vocalique correspondant.

Les cartes des **consonnes** sont blanches avec des symboles

Les cartes des **clusters**, c'est-à-dire la coarticulation des doubles consonnes, associent les symboles des deux consonnes correspondantes et sont plus larges afin de montrer visuellement qu'ils associent les deux consonnes.

Les **lettres** de l'alphabet sont représentées en capitales d'imprimerie sur des étiquettes semblables à celles collées sur les cahiers d'école pour y mettre son nom.

L'**originalité** de la Méthode Distinctive se situe dans sa modélisation des outils de la langue, dans sa multimodalité, dans l'interface entre l'oral et l'écrit et dans le statut privilégié donné aux voyelles.

Les **phonèmes vocaliques**, représentés par des cartes de différentes couleurs et de différentes formes et disposées selon le trapèze vocalique (annexe 1), permettent la construction de la conscience syllabique puis phonémique. La prosodie est posée sur les voyelles qui deviennent alors porteuses de sens. En commençant par travailler les voyelles orales les plus opposées, la Méthode Distinctive propose ainsi une construction du système phonologique par la distinction des couleurs. L'emplacement correspond au lieu d'articulation et à l'aperture des phonèmes vocaliques et la forme de la carte marque l'opposition entre les voyelles orales, nasales et les diphtongues. La gymnastique linguo-labio-palatale lors de la production des phonèmes vocaliques facilite ensuite l'installation ou la correction des phonèmes consonantiques.

La Méthode Distinctive représente les outils de la langue de façon **multimodale** (modalité visuelle, auditive, motrice, kinesthésique). L'enfant pourra trouver le canal qui lui conviendra le mieux afin de recréer et réajuster ses connexions cérébrales. Il dispose des cartes de couleur représentant les phonèmes vocaliques, les symboles représentant les phonèmes consonantiques, les étiquettes des lettres, les schémas articulatoires, c'est-à-dire la lecture labiale naturellement faite chez les enfants normo-entendant et les gestes de la main de l'orthophoniste. Selon Habib, un « entraînement multimodal qui implique à la fois la modalité auditive, la modalité visuelle et le système moteur des organes bucco-phonatoires est significativement plus efficace qu'un entraînement classique unimodal ». Grâce à cette multimodalité, la Méthode Distinctive parvient à rendre la langue plus « transparente » et à

lever des ambiguïtés qui sont sources de confusions et de difficultés. Par le biais des manipulations et des explorations, elle permet d'identifier les phonèmes, les graphèmes et les morphèmes et de les enchaîner à l'oral comme à l'écrit.

A partir du même matériel, il est possible de travailler **à l'oral comme à l'écrit**. En effet, les deux faces d'une carte sont exploitées. Le recto représente le son et le verso représente toutes les différentes graphies qui peuvent lui être associées. L'enfant va les inscrire au fur et à mesure de ses rencontres avec l'écrit. L'identification des mots écrits est facilitée par la coïncidence entre les unités sonores et les séquences de lettres ou configurations orthographiques grâce aux cartes et aux gestes. La Méthode Distinctive permet donc de bien distinguer un son, le recto de la carte, d'une graphie, le verso de la carte, et d'une lettre représentée par une étiquette. Les étiquettes des lettres de l'alphabet permettent d'accéder à l'épellation en levant l'ambiguïté entre le **son** et le **nom** de la lettre.

De la même manière que pour les voyelles évoquées plus haut, le travail avec les **phonèmes consonantiques** se fait en fonction de caractéristiques articulatoires et permet d'opposer les sons entre eux en fonction du lieu et des modes d'articulation.

En plus de cette distinction, les symboles évoquent aussi une caractéristique graphique que l'on retrouve dans les **gestes** de la Méthode Distinctive, à la différence des gestes Borel. En effet, les gestes de cette méthode s'opposent par leur configuration : on utilise par exemple toute la main pour les consonnes occlusives et seulement deux doigts pour les constrictives. Ils s'opposent aussi par leur lieu d'exécution qui rappelle le point d'articulation des consonnes et par leur durée d'exécution. Ils se distinguent par leur force d'exécution, on utilise la main tendue pour faire un phonème sourd tandis qu'un phonème sonore est représenté par une main détendue et enroulée. Enfin, le mouvement et la forme des gestes permettent aussi une évocation graphique.

Par exemple, pour les **bilabiales** [p], [b] et [m], la zone de contact est horizontale, se situe au niveau des lèvres et peut être matérialisée par le contact entre la main et la table. La réalisation du phonème [p] s'accompagne d'une force plus importante que pour les phonèmes [b] et [m], les gestes doivent refléter cette différence. Le geste du [p] s'effectue la main tendue au niveau de l'occlusion labiale. Puis dans un mouvement rapide, direct et vers le bas, elle va frapper la table au moment de l'explosion et remonter en suivant le même

trajet du fait de l'élan tonique. L'analogie graphique se fait par rapport à la barre du p qui descend. Il est important de préciser que les lettres sont écrites en attaché afin d'éviter les confusions visuo-orthographiques, en particulier avec les lettres p, b, d et q. Le phonème [b] est sonore, la main est donc détendue, arrondie. Elle part de la bouche et rebondit délicatement contre la table comme si elle était une bulle. La bulle représente la boucle effectuée lors du geste graphique. Enfin, le phonème [m] est nasal, le pouce, l'index et le majeur sont placés sur les lèvres comme pour les maintenir fermées, puis ils partent des lèvres pour aller vers la table lors de son émission. Les trois doigts correspondent aux trois pattes de la lettre.

Lorsqu'une série de consonnes est bien distinguée, l'orthophoniste pourra passer à une autre série de consonnes. Le patient retiendra mieux les traits distinctifs des séries en prenant conscience des points communs et des différences qu'il y a entre chaque son. La **progression** se réfère à l'ordre d'apparition des phonèmes lors de l'acquisition de la langue et chaque consonne est toujours présentée en premier lieu avec le [a] en référence aux premiers sons du babillage. Chacun des sons consonantiques est accompagné d'une onomatopée, d'un mot ou d'une petite phrase pour renforcer la sensation et aider à la mémorisation. Par exemple, pour [p], on dira : « On tape à plat. Paf ! Paf ! », pour [b], « on fait une bulle avec la bouche » et pour [m], « on murmure ».

Il est alors possible d'**identifier** les mots écrits colorés selon la couleur du phonème vocalique correspondant et codés avec le symbole correspondant au phonème consonantique (annexe 2). En ce qui concerne l'**écriture**, la manipulation des cartes recto/verso permet de faire coïncider l'oral et l'écrit, le verso des cartes permettant à l'enfant de choisir la graphie appropriée en fonction du phonème voulu.

Après l'étape de l'identification des mots, la Méthode Distinctive propose une **schématisation des notions grammaticales** en partant du noyau de la phrase. La conjugaison, le genre et le nombre, ainsi que la nature des mots sont explorés dans la méthode à l'aide de schémas simples et visuels que l'on retrouve aussi dans ALOE.

2.3. Compétences abordées

A l'aide de 32 jeux de base permettant de révéler les difficultés et les capacités de chaque patient et servant de support à la rééducation, la Méthode Distinctive permet de travailler des **compétences** nécessaires au langage ainsi qu'aux apprentissages en général. Ces compétences sont le regard et l'attention visuelle soutenue, l'élan à l'interaction, les comportements affiliatifs, l'organisation structurée et ciblée du geste et les comportements imitatifs.

Le regard et notamment l'**attention conjointe** occupent une place importante dans les interactions précoces entre l'enfant et son entourage ainsi que dans la découverte du monde environnant. Or, on sait que les enfants porteurs d'autisme présentent un déficit dans l'attention conjointe. Les informations recueillies sont incomplètes et ne permettent pas d'apporter le sens nécessaire. Dans la Méthode Distinctive, les cartes servent de prétexte à l'attention conjointe. Dans le jeu n° 7 par exemple où l'orthophoniste et l'enfant posent une ou deux cartes chacun leur tour, les interlocuteurs associent et coordonnent leur regard afin d'ajuster le tour de rôle.

L'**élan à l'interaction**, composé de toutes les manifestations d'un locuteur pour signaler à son partenaire son intention de communiquer et pour initier les échanges, permet à l'enfant d'ajuster son comportement et ses émotions face à son partenaire mais aussi de structurer son organisation temporelle et rythmique. Pour cela, il est nécessaire de placer l'enfant dans une situation où il peut être initiateur de l'interaction. Dans de nombreux jeux de la Méthode Distinctive, l'orthophoniste propose à l'enfant d'engager un jeu ou de proposer une séquence. De plus, en s'adaptant et en rebondissant sur les propositions de l'enfant, on le place dans une position de locuteur capable d'initier la suite des interactions. Ce travail peut se révéler particulièrement intéressant chez les enfants autistes souffrants d'une incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui.

De même, il est important de travailler avec les enfants autistes ayant des difficultés à soutenir une conversation avec autrui les **comportements affiliatifs**, c'est-à-dire tous les moyens déployés pour prolonger les échanges. Afin de manifester ces comportements, l'enfant doit déjà posséder les fondements d'une communication élaborée. Chez l'enfant porteur d'autisme, on peut noter un usage stéréotypé et répétitif du langage ou un langage

idiosyncrasique. Dans le jeu n° 11 par exemple où les cartes sont disposées en quatre lignes et où l'orthophoniste demande à l'enfant de lui donner trois cartes qui sont juste après une jaune ou trois cartes qui sont au-dessus d'une rouge ou encore la dernière carte, les notions spatiales et d'ordre sont abordées par le biais de questions afin d'obtenir les cartes. Cela permet d'apprécier et de travailler le niveau de compréhension et de lexicalisation du patient.

Au cours de l'exploration du monde environnant, l'enfant organise ses gestes en direction d'un objet ou d'un visage. Par la suite, le **pointage** apparaît. On observe chez l'enfant autiste un pointage peu présent voire absent, qu'il soit proto-impératif dans le but d'avoir un objet ou proto-déclaratif dans la volonté de faire entrer un objet dans la communication. Or, cette capacité est essentielle pour demander quelque chose, pour demander à ce qu'on nomme quelque chose et donc pour établir le lien entre signifiant et signifié. Il est donc nécessaire d'amener l'enfant à l'acquiescer. Le jeu n° 6, où l'on demande à l'enfant de dire les sons en montrant les cartes le plus vite possible, est un bon exemple d'utilisation du pointage dans la Méthode Distinctive. Cela permet de voir si l'enfant est capable d'utiliser son index, un autre doigt ou plusieurs doigts pour désigner les cartes.

Les **comportements imitatifs** commencent très tôt chez l'enfant neurotypique aussi bien dans les comportements comme le sourire ou les mimiques que dans les vocalisations. C'est une construction active de l'enfant qui doit transposer l'action qu'il veut imiter à son propre corps. Il existe plusieurs types d'imitation. Elle peut être double, c'est-à-dire à la fois une auto- et une hétéro-imitation, lorsque l'enfant imite ses propres productions et celles de son entourage. Elle peut être réciproque lorsque l'enfant imite l'adulte et lorsque l'adulte imite l'enfant à son tour. Enfin, elle peut être immédiate ou différée. L'imitation est d'abord immédiate en situation puis l'enfant, qui a intériorisé les modèles, reproduit le comportement en l'absence de l'adulte. Les capacités d'imitation sont déficitaires dans l'autisme. Ce déficit n'est cependant pas total et des sessions répétées d'imitation améliorent les comportements sociaux des enfants autistes. Dans la Méthode Distinctive, beaucoup de jeux demandent des capacités d'imitation notamment dès le début avec le jeu n° 1 où l'enfant est invité à prendre le relais et à énoncer le phonème correspondant à la carte que l'orthophoniste pose.

Les jeux de la Méthode Distinctive permettent le travail de l'**attention**, aussi bien l'attention soutenue que l'attention sélective. L'attention soutenue est la capacité à maintenir son attention sur une longue période de temps tandis que l'attention sélective est la capacité à sélectionner et à traiter un stimulus particulier parmi l'ensemble des stimulations de l'environnement. Chez l'enfant autiste, les processus attentionnels sont déficitaires. On note des difficultés à rester attentif, à faire attention aux informations importantes, ainsi qu'à se souvenir de ce sur quoi l'attention portait. On note aussi des perturbations liées à l'hypersensibilité à des stimuli visuels et/ou auditifs. Le support visuel des cartes permet de fixer l'attention sur le plan de la table et les différents jeux permettent d'améliorer les capacités attentionnelles. Le jeu n° 8 par exemple demande à l'enfant de mettre deux cartes quand l'orthophoniste en met une et de mettre une carte quand l'adulte en met deux, ce qui travaille l'attention sélective.

Le fonctionnement de la **mémoire** reste particulier dans l'autisme, même si les capacités mnésiques sont parfois exceptionnelles. Dans la Méthode Distinctive, la mémorisation des phonèmes et des graphèmes est renforcée par les indices visuels et auditifs ainsi que par la participation active de l'enfant. Les activités se font de manière ludique et progressive, ce qui facilite le stockage, la mémorisation et la restitution des informations. La mémoire à court terme n'est pas perturbée en ce qui concerne le matériel simple chez les personnes autistes. Les jeux de ribambelles, de circuits ou encore de mises en couleur permettent à l'enfant de travailler les différents aspects de sa mémoire tout en étant accompagné et guidé pour que les capacités qui lui sont demandées ne soient pas trop importantes.

Selon Baddeley, la **mémoire de travail** est composée de la boucle phonologique, du calepin visuo-spatial et de l'administrateur central qui permet le contrôle supervisé du système. La boucle phonologique permet le maintien actif des informations grâce aux mécanismes de rafraîchissement du langage intérieur et le stockage des représentations verbales. Le calepin visuo-spatial permet le maintien actif des informations grâce aux mécanismes de rafraîchissement d'images et le stockage des représentations visuelles et spatiales. La Méthode Distinctive permet d'améliorer les stratégies pouvant être utiles dans le processus de mémorisation et d'automatiser le repérage de l'identification des éléments qui feront l'objet d'un traitement grâce aux jeux de bas niveau et à la progression adaptée à l'enfant pour rendre sa mémoire de travail plus efficace.

Les différents jeux de la Méthode Distinctive sollicitent les capacités d'organisation, d'anticipation, de planification et d'exécution, c'est-à-dire les **fonctions exécutives**. En effet, selon la consigne, l'enfant doit organiser les cartes sur le plan visuel de la table, planifier le nombre de cartes nécessaires à l'écriture d'un mot ou encore exécuter une consigne plus ou moins complexe. Le jeu n° 7 par exemple demande à l'enfant de partager le paquet en deux. Ensuite, l'enfant doit poser une carte quand l'orthophoniste en pose une et deux cartes quand il en pose deux, tout en disant les sons lorsque les cartes sont posées. Cette activité demande une planification des tâches. Or, le déficit dans la flexibilité cognitive observé chez les enfants autistes est en lien étroit avec les difficultés dans les fonctions exécutives.

Certains jeux de la Méthode Distinctive demandent à l'enfant d'inhiber certains comportements. Selon Houdé, l'**inhibition** ne va pas de soi et n'est pas toujours simple à mettre en place. Grâce à la Méthode Distinctive, elle peut progressivement se mettre en place et ainsi permettre à l'enfant d'inhiber des connaissances acquises précédemment afin d'en acquérir des nouvelles plus précises. Le jeu n°9 propose à l'enfant de changer régulièrement de critère quand l'orthophoniste le décide. L'enfant se retrouve dans une situation de tâche à conflit et doit alors inhiber un critère quand cela lui est demandé.

Quant aux **éléments suprasegmentaux**, en particulier la voix et la prosodie, ils sont souvent particuliers chez la personne porteuse d'autisme. L'intelligibilité s'en trouve parfois perturbée et peut varier dans le temps ou selon le contexte. A l'aide des ribambelles et du travail des accents de continuité et de finalité, la Méthode Distinctive permet de travailler la prosodie et de poser la voix. Le rythme est aussi travaillé avec les séquences de cartes en fonction de l'espace laissé entre les cartes comme dans le jeu n° 22 où l'enfant doit dire la ribambelle posée ou poser lui-même une ribambelle en fonction des sons donnés par l'orthophoniste selon un certain rythme.

En ce qui concerne la motricité, on observe chez les enfants autistes un déficit général de planification générale du mouvement, en particulier pour la motricité fine. Ceci est accompagné d'une atteinte de la coordination oculomotrice et peut avoir une incidence sur le geste graphique. Lors du travail du pointage, la Méthode Distinctive propose en même temps à l'enfant de privilégier sa main dominante afin de désigner ou poser les cartes. Cette règle permet d'installer l'enfant dans une véritable **latéralité** et par conséquent dans une

spécificité hémisphérique. La manipulation des cartes correspond à la motricité manuelle. La motricité fine se retrouve dans la mise en couleur des mots en « écriture avec filet »

D'**autres compétences** sont abordées dans les jeux de la Méthode Distinctive et peuvent permettre à l'enfant porteur d'autisme de progresser même si elles ne sont pas spécifiquement liées à l'autisme. Cela concerne la représentation mentale, l'organisation spatio-temporelle ou encore la compréhension dans son ensemble, qu'elle soit lexicale ou morphosyntaxique.

METHODOLOGIE

1. Population

Le **choix de la population** s'est fait selon plusieurs critères d'inclusion et d'exclusion. Le diagnostic d'autisme était nécessaire afin de cibler le travail sur cette pathologie. Les patients présentant certains troubles associés ont été exclus, l'enfant ne devait pas présenter de trouble moteur ni de trouble visuel afin d'éviter des difficultés de manipulation des cartes ou de reconnaissance des formes ou des couleurs. Les derniers facteurs d'inclusion et d'exclusion sont liés au patient et concernent l'accès au langage oral et la scolarisation en grande section de maternelle afin de pouvoir aborder l'interface entre le langage oral et le langage écrit offert par la multimodalité de la Méthode Distinctive.

Au départ, l'étude devait porter sur plusieurs patients et nous devions cibler les effets de la Méthode Distinctive sur le travail des prérequis au langage écrit. Cependant, cela représentait plusieurs inconvénients. En effet, cibler l'observation sur un seul pan de la Méthode Distinctive ne permettait pas de tester la méthode dans son ensemble. De plus, trouver des patients autistes présentant un profil similaire afin de constituer une véritable cohorte était difficilement réalisable. Enfin, selon Lesieur, **l'étude de cas** permet de décrire un cas intéressant et elle est l'occasion de mesurer, au moins qualitativement, l'impact d'une intervention thérapeutique.

2. Présentation du patient

S., de sexe masculin, né le 31 mars 2007, âgé de 5 ans 11 mois au moment de la première séance, enfant unique, est scolarisé en grande section de maternelle en milieu ordinaire avec une auxiliaire de vie scolaire. Son parcours scolaire est normal, il est actuellement en grande section de maternelle. S. est gaucher mais peut utiliser les deux mains notamment pour manipuler les cartes.

S. a acquis la tenue assise à 9 mois et la marche à 15 mois. Il n'a aucun trouble auditif. Les premiers mots sont apparus vers 1 an. S. possédait un peu plus de mots vers 18 mois et a eu peu d'évolution du stock lexical jusqu'à son entrée en maternelle en 2009 où il est

adressé au centre médico-psychologique suite à des difficultés de langage et de comportement. On note alors une absence de langage, des troubles des interactions sociales ainsi qu'une attention conjointe très difficile. S. marche sur la pointe des pieds et aligne les voitures dans ses activités de jeu. Une prise en charge pluridisciplinaire commence alors avec des ateliers thérapeutiques, une prise en charge orthophonique, une prise en charge psychomotrice et des rencontres avec sa mère.

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

Actuellement, S. bénéficie d'une prise en charge pluridisciplinaire avec une intervention à domicile en psychologie, d'orthophonie en libéral et d'un atelier thérapeutique au centre médico-psychologique.

S. peut être perturbateur et provoquer en vérifiant les conséquences de ses actes par le regard vers l'adulte, ce qui témoigne du lien qu'il est capable de faire entre ses actions et leurs conséquences. Il a acquis une meilleure autonomie dans l'habillage et la toilette. Il reste parfois enfermé dans des stimulations visuelles et a parfois encore besoin de travailler dos à la fenêtre.

En ce qui concerne les connaissances scolaires, S. connaît les lettres de l'alphabet et sait écrire son prénom. Il réinvestit le vocabulaire et comprend les consignes. Il reste fatigable et possède une attention très fluctuante. S. bénéficie donc de ce fait d'une adaptation importante à l'école et d'une auxiliaire de vie scolaire individuelle.

La communication de S. est ancrée dans les échanges, il entre bien dans les activités associant les gestes et les sons et fait des progrès importants s'il travaille sur un matériel connu. Il est très intéressé par le dessin.

Concernant le langage, il a tendance à utiliser le minimum possible mais il est capable de faire des phrases élaborées s'il souhaite se faire comprendre.

S. réussit les exercices de catégorisation.

Les projets à moyen terme pour S. sont d'améliorer la maîtrise de son comportement dans les relations sociales, notamment les toilettes, les soins personnels et la gestion de sa sécurité, d'améliorer son autonomie dans la communication ainsi que l'accès aux apprentissages grâce aux supports visuels et au développement de l'autonomie.

3. Outils méthodologiques

Nous avons choisi de prendre S. en charge pendant dix séances d'une durée d'environ 30 minutes. La durée de la séance se réfère à la durée habituelle d'une prise en charge orthophonique, elle reste cependant variable en fonction de la disponibilité et de la fatigabilité du patient.

Les séances se sont déroulées au centre médico-psychologique où S. bénéficie d'une prise en charge pluridisciplinaire et au domicile de S. selon les disponibilités de S. et de sa famille. Elles ont toutes été filmées.

Lors des séances, nous avons utilisé toutes les cartes vocaliques orales. Nous avons aussi utilisé les lettres de l'alphabet et quelques cartes consonantiques. Les gestes des voyelles orales ont été abordés.

4. Mode de traitement des données

Nous avons choisi d'analyser les données de manière qualitative par le visionnage et l'analyse des séquences vidéo de toutes les séances faites avec le patient. Les séquences sont analysées séparément puis une analyse globale des dix séances de prise en charge. En effet, un bilan orthophonique classique quantitatif et standardisé ne convient pas à

l'évaluation d'un enfant autiste dans le cadre de ce travail. L'évaluation des compétences et difficultés de S. s'est faite grâce aux 32 jeux de base de la Méthode Distinctive.

5. Précautions méthodologiques

Quelques erreurs méthodologiques liées aux contraintes du réel ont été commises. En effet, malgré la participation à la formation sur la Méthode Distinctive, nous n'avons pas pu utiliser la méthode avant les séances, elles ont donc été l'occasion de prendre en main le matériel pour la première fois. La fluidité dans la proposition d'exercices et l'adaptation aux propositions de l'enfant n'est donc pas tout à fait la même que dans le cas d'une prise en charge par un orthophoniste expérimenté.

S. a continué à bénéficier d'une prise en charge en orthophonie à raison d'une séance par semaine, ainsi que d'une prise en charge éducative. Il a aussi continué à développer ses acquisitions scolaires. Certaines acquisitions au fur et à mesure des séances sont donc favorisées par les prises en charge et par la scolarisation de S.

RESULTATS ET ANALYSES

Pour des raisons pratiques, nous utiliserons la première personne du singulier lors de la description des séances afin d'éviter toute confusion concernant les personnes impliquées.

La Méthode Distinctive possède un vocabulaire spécifique que nous emploierons lors de la description et l'analyse des séances. Une ribambelle est une suite de cartes posées les unes à côté des autres sur la table. Un circuit consiste à désigner une suite de cartes lorsqu'elles sont disposées selon le triangle vocalique présenté en annexe 1. Sauter sur tous les [a] signifie désigner toutes les cartes du [a] posées sur la table.

L'annexe 1 permet aussi de faire la correspondance entre un phonème et la couleur associée.

1) Séance 1

La **première séance** se déroule le 14 février 2013 au centre médico-psychologique avec madame Roy. Elle dure 32 minutes.

L'**objectif** de cette séance est d'observer S. face aux cartes et face aux jeux proposés afin d'adapter au mieux les séances suivantes en fonction de ses déficits mais surtout de ses capacités.

Description de la séance

Lorsque madame Roy présente les cartes du [a] et du [i] à S., il regarde les cartes, me regarde, mais ne regarde pas madame Roy. Il ne montre pas d'intérêt pour l'image labiale. Au bout d'environ une minute, S. prend les cartes pour les poser lui-même. Il ne prend cependant pas le relais pour dire les sons.

A la demande du [a] et du [i], S. parvient à donner l'une ou l'autre carte en fonction de ce qui est demandé. Puis il continue seul la ribambelle en alternance mais son attention reste labile. S. se lève puis continue debout après avoir été canalisé. Il ne continue pas tout seul et a besoin d'être guidé pour parvenir à poser les cartes.

La baguette pour dire les sons en pointant les cartes est introduite. S. s'en empare pour montrer les cartes, madame Roy dit les sons. Puis elle demande à ce que Samba le

fasse mais il ne le fait pas, il recommence à montrer les cartes beaucoup plus vite. Lorsque madame Roy montre les cartes, S. veut l'imiter et tout de suite faire la même chose avec la baguette.

Madame Roy veut sauter sur tous les [a], c'est-à-dire désigner toutes les cartes du [a] sur la table. S. parle de la garderie, son emploi du temps ayant changé peu de temps avant la séance. Il a besoin d'être canalisé pour s'asseoir de nouveau. Il regarde alors madame Roy pointer tous les [a] et les dire. S. essaye mais il désigne toutes les cartes. Madame Roy le guide à reculons. Elle le sollicite pour faire les [i], S. parle de nouveau de la garderie.

Une autre activité avec les cartes est proposée car l'attention de S. n'est plus présente. Madame Roy lui demande alors de donner tous les [a], ce que fait S. sans aucune difficulté. Elle lui demande alors de me donner tous les [i], à nouveau, S. s'exécute.

Une nouvelle carte est introduite, la carte du [u]. S. a un moment d'échange visuel avec madame Roy, elle dit [u] mais il répète [o]. Il regarde les lèvres de madame Roy quand elle met la carte à côté. Au bout de la 3^{ème} carte, il ne parvient plus à être attentif. Il faut donc le canaliser en le contenant verbalement.

Sur la table, les cartes sont alors disposées en triangle vocalique avec les 3 sons vus. Madame Roy fait un circuit, S. a la baguette dans la main et joue avec. Il regarde de nouveau les circuits proposés mais n'en fait pas.

Afin de permettre à S. de mieux différencier le [o] du [u], la carte du [o] est introduite. A tour de rôle, madame Roy pose les [u] et S. pose les [o]. Il a du mal à ne pas bouger les cartes de la table. Il est toujours très intéressé par la baguette. Madame Roy finit alors de faire la ribambelle. Elle cherche à faire pointer S. à l'aide de son doigt. Puis on laisse S. prendre les cartes et voir ce qu'il nous propose. Madame Roy dit les sons quand il prend les cartes.

Madame Roy prend une carte et la donne à S. en disant le son. Il les regarde puis cherche à les plier. Il ne répond pas à la demande de madame Roy. Il cherche toujours à récupérer la baguette. Madame Roy recommence, elle donne une carte à S. en disant le son, il doit me la donner en disant le son. Au début, S. n'est pas très attentif, il joue avec son pull. Puis au bout de deux cartes, il répète le son des cartes. Puis S. parle de son orthophoniste.

Madame Roy n'arrive pas à capter son regard. Il ne répète pas le son, nous essayons de recommencer avec la même carte mais S. ne répète toujours pas le son. Cependant il répète le son de la carte suivante. S. répète le [u] longtemps. Nous continuons le même jeu. S. dit [œ] pour [i]. Pour [o], S. ne dit pas le son d'emblée, je lui montre l'image labiale associée au geste de la Méthode Distinctive, il dit alors le son. Madame Roy continue le jeu et S. répète les sons des 10 cartes suivantes.

S. doit me demander une carte, madame Roy montre un exemple avec moi. S. parle de l'éducatrice qui nous a montré le bureau dans lequel nous sommes. Nous continuons l'exemple sur 4 cartes, S. parle à nouveau de l'éducatrice. Je le fais répéter le début de la phrase « donne-moi... ». S. veut la carte de la garderie, il est à noter qu'il utilise des cartes de pictogrammes avec son orthophoniste. Puis, quand madame Roy lui demande laquelle il veut, il dit (u). Il se répète son emploi du temps. Nous essayons de faire des liens avec les cartes, mais S. ne s'y accroche pas. Il cherche à répéter comme il faut le mot « garderie » sans erreur d'articulation.

Madame Roy refait un essai avec le triangle vocalique et les 4 cartes déjà abordées. Elle fait des circuits, S. écoute mais ne regarde pas les cartes sur la table. Quand c'est à son tour d'imiter un circuit spontanément, il ne le fait pas et se laisse guider par madame Roy. Tout seul, il tape sur les cartes avec la baguette mais ne produit aucun son. Quand je le fais, les réactions de Samba sont les mêmes.

La carte du [l] est introduite, associée à l'image labiale et au geste de la Méthode Distinctive. S. ne regarde pas et parle encore de la garderie. Madame Roy pose les quatre cartes déjà vues et fait passer la carte du [l] devant chacune d'entre elles pour faire une ribambelle [lilalulo]. Samba répète [li] en même temps mais il a des difficultés à maintenir son attention. Madame Roy tente de faire une ribambelle avec des [a] seulement. Elle lui montre plusieurs fois la ribambelle [lalala]. Samba poursuit sur son idée de garderie.

Madame Roy demande les couleurs des cartes à Samba. Elle donne le rouge, puis le jaune car Samba ne répond pas. On compare la couleur de la carte à différentes choses de la pièce pour différencier le rouge du jaune. S. donne la couleur du rouge, du jaune [zon], du bleu [bjœ] quand on lui demande. Il dit d'abord jaune pour orange puis il est capable de se corriger quand on lui dit que ce n'est pas juste.

Madame Roy dispose des cartes pour faire une ribambelle avec les différents sons. Elle montre l'exemple de lecture des ribambelles avec la baguette et demande à S. de refaire la même chose. S. prend la baguette avec sa main dominante et dit les sons. Il se trompe pour [i] mais lit toute la ribambelle sans qu'on ait besoin de le stimuler.

L'ordre des cartes est changé, madame Roy refait le modèle. S. se retourne sur la table, il met la tête sur les bras. Au début, il semble ne pas regarder mais lorsque madame Roy arrive au milieu de la ribambelle, il tourne la tête pour voir la suite. Il se trompe au début, puis il prononce le bon son. A la 2^{ème} carte, il donne la couleur. Il est possible que S. persévère et continue l'exercice précédent. Madame Roy remontre la ribambelle. S. n'est plus attentif, il se lève, met la baguette dans sa bouche. Je montre alors la ribambelle mais quand S. reprend la baguette, il cherche à nouveau à la remettre dans sa bouche. Quand on la lui enlève, S. est contrarié.

Madame Roy et moi-même demandons à tour de rôle une carte à S. Il ne donne pas toujours la bonne carte, mais y parvient cependant toujours au 2^{ème} essai. Il cherche la baguette pour la remettre dans sa bouche.

A la fin de la séance, S. parle de ce qui est « pour les garçons et pour les filles » comme les prénoms, par exemple. Il cherche à catégoriser les choses qui l'entourent.

Analyse de la séance

Nous observons un intérêt par rapport aux cartes chez S. en particulier en ce qui concerne la manipulation. Il fait preuve cependant de peu d'initiative avec les cartes et se contente de les prendre et de les plier.

S. accepte d'être dans l'échange et il peut orienter son regard si nécessaire, sur les lèvres par exemple.

Sa compréhension générale est bonne. Il connaît les couleurs de base même si des difficultés langagières persistent.

S. fait preuve de relativement bonnes capacités de mémorisation, il retient rapidement les associations de couleur et de son des cartes.

Nous observons un temps de latence dans les jeux proposés. En effet, S. a souvent besoin de deux essais pour répondre correctement aux consignes.

Son attention est labile, mais il est possible pour S. de se reconcentrer en étant contenu et stimulé. De même, il est capable de se concentrer un certain temps sur une activité précise quand il est beaucoup stimulé. Nous notons que son attention reste cependant très focalisée sur son emploi du temps ainsi que sur la baguette qui semble lui plaire, il est alors très difficile pour S. de passer à autre chose.

Quelques persévérations sont à noter aussi bien dans le thème de son discours que lorsque S. dit les couleurs des cartes au lieu du son, jeu qui lui avait été proposé auparavant. S. est cependant capable de faire preuve d'une flexibilité de l'esprit car il peut s'autocorriger.

Nous n'avons obtenu aucun résultat à deux jeux proposés. Les circuits proposés n'ont pas été refaits et S. n'a pas été capable d'en proposer lui-même. L'introduction de la consonne [l] n'a pas non plus été efficace, cela n'a pas permis à S. de se concentrer plus ni de dire plus facilement les ribambelles.

Séance 2

La **deuxième séance** se déroule le 21 février 2013 au centre médico-psychologique. Elle dure 27 minutes. C'est la veille des vacances d'hiver et S. semble fatigué.

Les **objectifs** de cette séance sont de vérifier la bonne mémorisation des cartes, de développer les échanges avec S. et de continuer à canaliser son attention. Comme il est parfois nécessaire de proposer plusieurs fois les mêmes jeux afin que le patient s'habitue à ce qu'on lui propose et l'accepte mieux, nous présenterons à nouveau les circuits à S. Evidemment, tous les jeux proposés permettront aussi de mieux observer S. dans ses difficultés et compétences.

Description de la séance

En arrivant dans le bureau, S. va tout de suite prendre les cartes laissées en évidence sur la table. Il prend les cartes orange, je lui demande à quel son ça correspond. S. est très intéressé par la baguette, mais il répète le son [u]. Il se trompe pour le [i] mais parvient à se corriger et donne le bon son pour le [a] et le [o].

Le triangle vocalique est à nouveau proposé à S. avec une description de la place de chaque carte. Des circuits lui sont proposés mais S. reste focalisé sur l'aspect de la baguette et son interaction avec le matériel, il frotte la baguette contre les cartes et touche son extrémité. Il ne reproduit pas les circuits.

Je lui demande de me donner une carte parmi plusieurs. S. est capable de me les donner, il a besoin de se répéter le son et est capable de donner le son. Par contre, quand on échange les rôles, il ne me demande pas de carte spontanément. Je lui en propose une, puis il me demande au fur et à mesure les trois autres cartes que j'ai dans la main.

S. reprend la baguette et tape sur le [a]. Je cherche à le faire associer un son quand il pointe une carte avec la baguette. Je forme alors une ribambelle devant lui, au début, je dis les sons, puis je lui demande de le donner le son des cartes que je pose sur la table. Il donne le son d'une petite dizaine de cartes d'affilée avec beaucoup de stimulations verbales.

Il est capable d'associer deux cartes identiques. En effet, quand deux cartes qui se suivent sont identiques, S. le remarque. Il prend aussi dans sa main une carte identique à celle que je lui montre et dont il doit donner le son.

Je montre un exemple de ribambelle avec les cartes déjà disposées sur la table. S. a beaucoup de difficultés à ne pas déplacer les cartes et reste focalisé sur les sensations tactiles provoquées par la baguette. Je décide alors de tenir la baguette avec lui en faisant un exemple dirigé mais S. ne continue pas la ribambelle selon le modèle proposé.

Pour éviter d'utiliser la baguette, je cherche à savoir si S. sait pointer avec son doigt. Je change de ranger pour lire une nouvelle ribambelle et j'enlève toutes les autres cartes afin d'éviter les distractions. S. dit alors la rangée de dix cartes sans aucun problème et il n'a pas besoin de stimulation, même si je suis obligée de pointer les cartes avec mon doigt.

Je demande à S. s'il se souvient de la disposition des cartes en triangle vocalique. Il me donne la couleur de la première carte, orange, que je lui montre. J'essaie de lui poser des questions pour l'indiquer mais je n'obtiens pas de réponse. Je place la carte orange pour qu'il comprenne ce que j'attends de lui mais il ne pose pas la deuxième carte, jaune. Je pose alors une carte identique à celle qu'il a dans la main pour qu'il puisse la poser dessus. Il pose alors la troisième carte, rouge, sur le tas des jaunes en haut à gauche. Son attention se

disperse mais je parviens à ce qu'il focalise à nouveau son attention sur la carte rouge. Il me donne le son de la carte mais n'est pas capable de la placer.

S. jette les cartes, se lève, je cherche à le calmer. Je place alors moi-même les cartes en triangle vocalique. S. réclame la baguette, je lui explique qu'elle sert à montrer les cartes.

Je propose un circuit à S. mais il cherche à déplacer les cartes sur la table. Quand je lui donne la baguette, il la frotte contre la carte rouge puis la jette par terre.

Je lui demande de poser une carte quand je pose une carte, S. a très envie d'aller chercher la baguette qu'il a jetée par terre. J'en pose une mais S. jette ses cartes à terre. Je lui demande alors de ramasser les cartes. S. met du temps à le faire mais accepte finalement et ramasse les cartes. Quand il se rassoit, il prend une carte dans sa bouche, puis il crie et tape des poings sur la table quand je lui enlève. Il pleure un peu mais se calme assez rapidement.

Je décide alors d'arrêter la séance et demande juste à S. de m'aider à ranger les cartes en mettant chaque carte sur le bon tas, mais S. n'est plus disponible pour faire ça. La séance s'arrête donc là.

Analyse de la séance

S. présente toujours de l'intérêt pour les cartes de la Méthode Distinctive.

Il a retenu les sons des cartes présentées à la première séance. Il est capable d'associer le son et la couleur d'une carte, d'associer deux cartes identiques et de repérer une carte parmi plusieurs lorsqu'on lui donne le son de la carte recherchée. Il peut aussi donner le son des cartes en ribambelles lorsque nous pointons les cartes.

S. n'initie pas un jeu, mais il est capable de suivre un exemple simple donné et de faire pareil.

Il a pu faire preuve d'une bonne concentration avec les exercices de ribambelles à plusieurs reprises, avec plus ou moins de stimulations verbales sur une dizaine de cartes d'affilée.

Les jeux avec les circuits ne lui conviennent cependant pas. Nous pouvons émettre deux hypothèses : soit S. n'a pas non plus mémorisé le triangle vocalique proposé lors de la séance, soit il n'a pu le restituer. Il est possible que cette tâche soit plus difficile car elle demande des capacités plus importantes en ce qui concerne les éléments spatiaux, mais aussi parce que les cartes ne sont pas placées sur la table en ligne de gauche à droite comme cela peut être le cas dans d'autres apprentissages.

S. manifeste un intérêt très important pour la baguette qui devient très vite une distraction très forte pendant toute la séance.

Séance 3 :

La **troisième séance** se déroule le 28 février 2013 au centre médico-psychologique. Elle dure 18 minutes. S. est malade.

Les **objectifs** de cette séance sont de suivre les propositions de S. en particulier en ce qui concerne les circuits pour qu'il puisse canaliser son attention même quand les cartes sont en triangle vocalique et pour qu'il comprenne qu'il peut aussi être l'initiateur d'un jeu. Nous introduirons aussi un nouveau son.

Description de la séance

Lorsque S. arrive dans le bureau, il mélange toutes les cartes. Il demande où est la baguette.

Je propose à S. de dire le son des cartes pendant que je les pose. Il associe bien le son et la carte même si quelques erreurs persistent notamment entre le [a] et le [i]. Au bout d'une dizaine de cartes, je donne les cartes à S. pour qu'il les pose. S. parvient à se concentrer sur les deux tâches pendant une dizaine de cartes.

Je demande à S. de montrer les différentes cartes et d'y associer le son en même temps. Je l'accompagne en pointant en même temps les cartes. S. le fait sur la première rangée, c'est-à-dire une dizaine de cartes. Il parvient à accélérer le rythme quand trois cartes identiques se suivent.

S. souhaite ranger les cartes alors je fais la rangée suivante mais S. ne semble regarder ni les cartes ni mon regard. En étant un peu encouragé verbalement, S. donne les sons des cartes de la dernière rangée.

Pour passer à un autre jeu, je demande à S. de me donner toutes les cartes du [a]. Il me les donne une par une, tout en jouant avec la baguette. Pour les cartes du [o], il dit le son en même temps mais me les donne toujours une par une. Il me donne ensuite toutes les cartes du [i] en deux fois. Enfin, il rassemble toutes les cartes restantes pour me donner le tas des [u].

Je lui remontre la disposition des cartes en triangle vocalique en décrivant la place des cartes. Je lui propose un petit circuit avec la baguette. Quand il la reprend, S. regarde au plafond, tape avec la baguette sur la table et parle de son éducatrice. Je lui demande à nouveau de refaire le même circuit et pointe la première carte qu'il doit montrer.

Il montre alors la première carte en y associant le son puis montre toutes les autres cartes les unes après les autres comme si c'était une ribambelle. Je refais la même chose que S. pour instaurer un tour de rôle et lui montrer qu'il est capable d'être l'initiateur des jeux qu'on fait ensemble. S. ne parvient cependant pas à proposer quelque chose.

Je recommence donc avec un autre circuit pour introduire un nouveau son. Je passe la baguette du [i] au [u] pour introduire le [y]. Je maintiens le son longtemps pour que S. puisse l'entendre. Au bout d'un moment, il dit le son en même temps que moi. Je vais donc chercher la carte du [y].

Je lui présente la carte du [y], S. répète le son. Je lui demande la couleur, il se répète d'abord le son puis il dit [bɛʒ] pour beige.

J'intègre quelques cartes beiges parmi toutes les cartes pour refaire des ribambelles. Je donne une carte à S. pour qu'il la pose, il cherche à la déchirer. Il donne le son de la première carte. Quand je lui donne une autre carte, la carte du [y], il la déchire. Je lui remontre la carte, il est capable de donner le son. S. n'est plus attentif pour la suite des cartes, il joue avec la baguette, décrit son environnement, regarde ailleurs. Je cherche à continuer mais S. déchire encore une carte. Je pose moi-même les cartes en donnant le son

en essayant de regagner son attention. Cela ne fonctionne pas donc je décide d'arrêter la séance.

Analyse de la séance

Nous observons toujours une bonne mémorisation à long terme, aussi bien pour la correspondance entre les cartes et les sons que pour les événements importants comme la baguette. S. semble cependant confondre de temps en temps les cartes du [a] et du [i]

S. a une bonne connaissance des couleurs.

Il est toujours nécessaire d'avoir beaucoup de stimulations verbales pour obtenir une réponse. Dès que ces stimulations cessent, l'attention de S. se porte sur autre chose comme la baguette.

S. peut s'autocorriger assez rapidement lorsqu'on lui dit qu'il se trompe. Il est aussi capable d'anticiper ce qu'il voit au moment où il accélère en donnant le son de trois cartes identiques dans une ribambelle.

Lorsque nous lui demandons toutes les cartes d'un même son, S. fait preuve d'ajustement. Il donne d'abord les cartes une par une, puis en deux fois et enfin toutes les cartes en même temps.

Il est capable pointer avec la baguette correctement lorsque nous l'accompagnons. Il est aussi capable de pointer quelques cartes seul même si cela ne correspond pas à ce qui lui est demandé au moment où il le fait.

Il éprouve des difficultés à inhiber le jeu des ribambelles quand le triangle vocalique lui est présenté.

S. est aussi capable de retenir le nouveau son vu dans une séance au sein de cette séance, malgré une attention très labile.

Séance 4 :

La **quatrième séance** se déroule le 7 mars 2013 au domicile de S. avec sa mère. Elle dure 33 minutes.

Les **objectifs** de cette séance sont de vérifier si S. ne confond pas les cartes du [a] et du [i] et d'introduire un nouveau son. Nous cherchons aussi à travailler le pointage afin d'éviter l'utilisation de la baguette qui est un élément distracteur trop important. Le dernier objectif de la séance est d'introduire les étiquettes des lettres pour observer les connaissances de l'alphabet de S.

Description de la séance

S. prend le tas des cartes, demande où est la baguette.

Je donne des cartes à S. qui doit les poser en donnant le son. S. se souvient de toutes les cartes vues précédemment et ne confond plus la carte du [a] et celle du [i]. Il identifie les cartes identiques en montrant la même que celle que je lui montre. Il fait une rangée devant lui, puis donne les cartes à sa maman en donnant le son de chaque carte pour qu'elle fasse une rangée devant elle.

Je lui demande de désigner les cartes avec son doigt parce que je n'ai pas la baguette. Je lui montre un exemple de ribambelle mais il ne semble pas regarder. Il compte les cartes, il a une mauvaise association entre son pointage et les nombres qu'il dit, mais la désignation est présente. Il utilise la main gauche et va de droite à gauche.

Sa maman fait alors sa rangée pour montrer l'exemple à S. Elle lui prend la main pour qu'il pointe, nous donnons toutes les deux les sons des cartes, puis S. pointe tout seul les cartes mais ne donne pas le son.

Je lui demande de me donner toutes les cartes de chaque couleur. S. dit [lakaRv&ER], je décide donc d'introduire la carte verte du [e] en suivant ce que S. me propose et non la progression de la Méthode Distinctive.

Je demande à S. de mettre les cartes selon le triangle vocalique mais il ne le fait pas, je lui remontre de nouveau en décrivant l'emplacement des cartes.

Je pars du [u] pour aller au [a] en passant par l'emplacement de la carte verte. S. semble tout excité par l'introduction de la nouvelle carte. Il la donne à sa maman en disant le son [e]. S dit [y], je lui montre alors les deux cartes côte à côte pour qu'il les distingue bien.

Je demande à S. de séparer le tas en deux, de faire deux tas. Il y a beaucoup de cartes et S. n'y parvient pas. S. regarde les cartes et nomme les différentes couleurs en les prenant. Il les aligne sur la table devant lui. Je l'aide alors à faire les deux tas.

Je lui demande de poser une carte quand j'en pose une. S. va chercher la même carte au début. Au bout de la quatrième carte, S. en met une différente de la mienne. Je lui fais dire le son des cartes qu'il pose pour qu'il associe aussi souvent que possible le son.

Je sors les cartes de l'alphabet. S. ne récite pas spontanément la comptine alphabétique malgré mon ébauche de la chanson. Je lui montre l'étiquette de la lettre A, S. reconnaît la lettre. Il ne donne pas spontanément la lettre suivante mais il est capable de la lire. Il fait de même pour les lettres suivantes jusqu'à D. Ensuite, je suis obligée de donner les lettres car S. ne les dit pas, il a du mal à se concentrer. Quand je lui donne une lettre, il donne le nom d'un de ses camarades de classe dont le prénom commence par la même lettre. S. pose les cartes de droite à gauche. S. donne le nom de la lettre Q. Puis il compte les lettres. Après, il continue à compter les lettres à chaque fois que je donne une nouvelle carte. S. n'est plus attentif, parle de beaucoup d'autre chose sans forcément de rapport apparent. Il reste sur sa chaise mais bouge beaucoup et ne donne pas le nom des lettres. Il donne le nom de la dernière carte.

En rangeant, il me les donne une par une en disant le nom des lettres. Je le soutiens en donnant le nom des lettres de temps en temps parce que nous sommes à la fin de la séance et qu'il est difficile pour S. de se concentrer. Il confond les lettres N et Z et ne prend pas appui sur les lignes dessinées sur les étiquettes.

Analyse de la séance

La bonne mémorisation des cartes par S. se confirme dans cette séance. Quand il est bien concentré, il parvient à donner le son de toutes les cartes sans erreur.

S. est capable de pointer les cartes avec son doigt, mais l'association entre le pointage et le son ou le nombre est parfois encore un peu difficile.

Nous constatons un intérêt manifeste montré par S. au moment de l'introduction de la nouvelle carte qu'il a demandée. La Méthode Distinctive semble donc lui plaire.

S. a des difficultés d'organisation pour faire deux tas mais cela est peut-être dû au nombre important de cartes dans le paquet.

Nous observons une flexibilité mentale qui peut se mettre en place chez S. En effet, il est capable de se détacher du modèle proposé quand nous mettons des cartes à tour de rôle pour mettre une autre carte.

En ce qui concerne la connaissance de l'alphabet, la comptine alphabétique n'est pas donnée spontanément malgré l'ébauche donnée mais nous observons tout de même une relativement bonne connaissance des lettres malgré quelques confusions. De même que pour les cartes des voyelles, S. semble réussir à donner les lettres avec beaucoup de concentration.

Séance 5 :

La **cinquième séance** se déroule le 14 mars 2013 au domicile de S. avec sa mère. Elle dure 48 minutes.

Les **objectifs** de cette séance sont d'ajouter une carte, de continuer le travail concernant le triangle vocalique et de développer le tour de rôle à l'aide du jeu n°7 où l'enfant doit poser une carte quand l'orthophoniste en met une et deux cartes quand l'orthophoniste en met tout, tout en disant les sons au moment de poser les cartes. Nous vérifierons les connaissances de l'alphabet de S. et travaillerons le balayage et l'attention visuelle en même temps.

Description de la séance

Je demande à S. s'il se souvient de la carte qui avait été ajoutée à la dernière séance. S. prend les cartes et les mélange. Je montre la carte verte à S., il me donne le son correspondant.

Je demande à S. de poser les cartes lui même et de donner les sons associés tout seul. S. préfère les donner à sa mère. Il prend une carte verte, dit le son [e] et donne toutes les cartes vertes à sa mère. Puis il donne toutes les autres cartes en donnant les sons à sa mère.

Je sors les cartes roses du [œ], S. répète sans problème le son. Je cherche à lui faire refaire le triangle vocalique. J'initie le triangle vocalique en plaçant la carte du [i], mais je suis obligée de donner la disposition des autres cartes.

Je montre un circuit à S. mais il est plus intéressé par la peluche qui a été mise de côté. S. répète oralement de mémoire le circuit proposé sans désigner les cartes. Sa mère lui donne un stylo pour remplacer la baguette mais cela n'est pas efficace.

Je montre un autre circuit, je prends la main de S. pour l'aider à désigner mais il ne donne pas les sons des cartes. Je fais encore le même circuit, S. montre alors la première carte [œ] et répète le son longtemps. Même avec beaucoup de stimulations verbales, d'exemples par sa mère et moi-même, S. ne le fait pas.

S. voit alors la carte violette sur la table, je décide alors de la rajouter en profitant de la disposition des cartes en triangle vocalique. S. prend la carte et répète le son correspondant [wa].

Nous ramassons alors toutes les cartes pour en faire un tas. Je demande à S. de faire deux tas, mais S. regarde de côté, ne semble pas entendre la consigne. Sa mère intervient alors pour séparer le tas en deux et ranger le tas de S. comme il faut.

Je demande à S. de mettre une carte quand j'en mets une et de dire à quel son elle correspond. Je le guide un peu pour démarrer le jeu en lui donnant à chaque fois la première de son tas et en répétant les consignes.

S. a beaucoup de mal à rester attentif, il tape des mains, secoue la tête, touche toutes les cartes de son tas. Au bout d'un moment, il met une carte mais n'associe pas automatiquement le son correspondant. Je dois le stimuler pour qu'il continue le tour de rôle et pour qu'il donne le son. Nous réussissons à avoir un moment de tour de rôle sur une dizaine de cartes.

S. ressent le besoin de catégoriser « Anne-Laure c'est une orthophoniste. Anne-Laure c'est pas une dame ». Sa mère lui explique que l'un n'empêche pas l'autre. Je le cadre pour qu'il se concentre de nouveau sur le jeu, mais son attention est difficile à mobiliser. Je

parviens cependant à la mobiliser pour les cinq dernières cartes de la rangée que nous sommes en train de faire.

Je lui demande de me donner toutes les cartes du [wa]. S. regarde ce qui se passe dehors mais avec les stimulations de sa mère, il prend une carte violette et la donne à sa mère. Au fur et à mesure, il donne plusieurs cartes violettes à sa mère. Ensuite, il prend toutes les cartes sur la table pour en faire un tas. En le stimulant, je parviens à le faire prendre toutes les cartes violettes.

Je demande alors à S. de me donner toutes les cartes du [i]. Il me tend la carte qu'il a dans la main, mais ce n'est pas la bonne. Il me donne alors les cartes jaunes qui sont sur la table, ce qui est correct.

Je lui demande alors quelles cartes il veut. Comme il a une carte rouge dans la main et qu'il ne fait pas de demande particulière, je lui donne toutes les cartes rouges en lui décrivant ce que je fais.

Puis nous continuons sur le même principe, d'abord pour sa mère, puis pour moi et enfin pour S. Il n'a aucune difficulté à nous donner les cartes demandées, par contre S. a beaucoup de mal à faire une demande, je lui donne les choix de cartes possibles parmi celles qui sont encore sur la table. Je lui donne alors arbitrairement des cartes. Nous finissons le jeu avec les cartes restantes, S. continue sans aucune difficulté.

Je décide de ranger les cartes des voyelles orales pour reprendre les cartes de l'alphabet vues à la dernière séance. Je lui donne toutes les lettres de l'alphabet et lui demande de les mettre dans l'ordre de l'alphabet. S. me donne la couleur des cartes. Je lui demande par quoi ça commence, sa mère prend la lettre A mais S. a besoin de temps pour focaliser son attention.

En étant stimulé, S. parvient à donner les lettres suivantes jusque F. S. doit se concentrer pour regarder les cartes sur la table et trouver la bonne. S. confond le F et le R, il doit énormément se concentrer pour donner la lettre suivante.

Nous lui donnons les lettres suivantes pour G et H. S. va chercher la carte du I et la pose à côté, il donne le nom de la lettre lorsque je lui demande. Je lui donne les lettres de J à

L. Pour la lettre suivant, je lui donne le choix parmi quatre pour limiter l'importance du travail du regard qui lui est demandé. Finalement, S. n'est pas plus attentif et je lui donne le M, puis le N.

Je dirige un peu plus le jeu pour aider S. en lui donnant le nom des lettres qu'on cherche jusqu'à la fin de l'alphabet, quand S. se concentre, il parvient toujours à donner la bonne carte mais nous prenons beaucoup de temps pour le canaliser.

Analyse de la séance

S. a bien mémorisé la carte vue à la dernière séance. Il est capable de sélectionner une carte de chaque couleur parmi toutes les cartes pour les montrer à sa mère. Il n'a pas de souci de mémorisation des deux nouvelles cartes vues pendant la séance.

Les jeux avec le triangle vocalique comme les circuits ne conviennent pas à S. Il n'a pas de souci de mémorisation auditive des circuits proposés mais il ne désigne jamais les cartes sous cette forme-là.

Nous observons des possibilités de tour de rôle avec S. s'il est stimulé et intéressé par ce qu'il fait. Cela dure environ le temps de poser une dizaine de cartes.

De même qu'à d'autres séances, S. a besoin de catégoriser, de nommer les choses. Nous constatons des catégories distinctes sans inclusion possible.

S. a bien compris le principe de nous donner toutes les cartes de la même couleur quand cela lui est demandé. Cependant, il n'est pas encore possible pour lui de faire la demande d'une sorte de cartes.

Quant à l'alphabet, S. parvient à donner le début de l'alphabet, mais il manque de concentration en fin de séance. Il parvient cependant aisément à donner l'étiquette de la lettre que nous lui demandons, ce qui demande un travail du regard assez conséquent en ce qui concerne le balayage visuel.

Séance 6 :

La **sixième** séance se déroule le 27 mars 2013 au domicile de S. Elle dure 30 minutes.

Les **objectifs** de cette séance sont d'augmenter la difficulté du tour de rôle en demandant une attention plus soutenue avec le jeu n°7 en donnant la double consigne, c'est-à-dire que l'enfant doit mettre une carte quand l'orthophoniste en mets une et deux carte quand l'adulte en met deux, et de commencer la mise en place des syllabes par des petits mots ou no-mots à écrire à l'aide des cartes. Nous proposerons une dernière fois les circuits avec les cartes en triangle vocalique.

Description de la séance

S. demande la carte de la garderie quand il voit les cartes, je lui explique que ce ne sont pas les mêmes cartes. S. mélange les cartes, je lui demande de faire un tas et l'aide car j'ai déjà vu que c'était difficile pour lui.

Je sépare le tas en deux et demande à S. de mettre une carte quand j'en mets une et d'en mettre deux quand j'en mets deux. Je commence par poser une carte, S. en pose une, je lui demande de dire le son correspondant. S. est très agité, il remue beaucoup sur sa chaise, parle beaucoup, déplace les cartes sur la table et a des difficultés à écouter les consignes.

Sa mère le cadre, je donne le son de la carte de S. puis pose à mon tour deux cartes de mon tas. Je lui répète la consigne en disant à S. ce qu'il doit faire. S. est dérangé par le téléphone qui sonne. S. pose une carte, je donne le son de la carte puis lui demande d'en poser une deuxième. Il prend une autre carte, je lui demande quelle carte c'est, mais S. s'amuse à faire des bruits avec sa bouche. Au bout d'un moment, il donne le son.

Une amie de la famille arrive, la séance est donc interrompue le temps qu'elle vienne dire bonjour à S.

Je reprends le jeu et je pose une carte. Je lui redonne la consigne, je le guide et je l'encourage pour qu'il se reconcentre sur le jeu. Il me donne alors le bon son. Je pose deux cartes, S. rassemble toutes les cartes, pose une carte mais pas deux. Il prend des cartes dans sa main mais ne les pose pas, il joue avec. Finalement, il en pose une mais la reprend, il donne la couleur de la carte alors je donne le son. S. la pose alors en disant le son.

J'en pose une, quand c'est au tour de S., il jette toutes les cartes par terre. Je les ramasse, il en lance d'autres, je lui demande de les ramasser mais il récupère un jouet qui lui donne envie de jouer. Il pose finalement la carte qu'il a ramassée et parvient à donner le son correspondant.

Je cherche alors à lui faire placer les cartes sous forme de triangle vocalique. S. bouge beaucoup, met une carte dans sa bouche, la déchire et rigole. Il ramasse sur le sol une lettre aimantée qu'il met dans sa bouche. Je lui montre alors l'emplacement de la carte du [a] mais S. déchire la carte. Je le cadre puis lui montre l'emplacement des autres cartes, mais S. a beaucoup de mal à ne pas prendre les cartes et à les laisser sur la table. Sa mère intervient alors pour le calmer.

Je reprends la suite du triangle vocalique en lui montrant l'emplacement de toutes les cartes et en donnant les sons. Je cherche à l'intéresser à ce que je fais en lui posant des questions mais S. est toujours énervé. Il prend une carte en bouche, en jette une autre, se lève sur la chaise et cherche à prendre la carte qui est dans ma main. Je lui demande de regarder attentivement les cartes mais S. n'est pas attentif.

Je lui montre un circuit, puis je le fais avec lui en lui tenant la main pour pointer les bonnes cartes. S. ne regarde pas, il veut attendre sa mère. Je montre plusieurs autres circuits que je fais avec S. mais S. ne le fait pas tout seul quand je lui demande.

Je passe alors à une autre activité. Je dis [aglagla] et pose trois cartes rouges. Je lui donne alors un tas de cartes rouges et lui demande de poser les cartes comme il faut pour faire [abRakadabRa]. S. dit [a] et pose une première carte. Pour l'aider, je dis [bRa] et pose une deuxième carte puis je dis les syllabes quand il pose les cartes suivantes. Il reste une carte. S. la pose devant les autres, je lui redis le mot en lui montrant qu'il faut l'enlever sinon il en reste une qui ne correspond à aucune syllabe du mot proposé.

Je lui propose un autre logatome [ada]. S. regarde ailleurs, ne le fait pas alors je lui montre ce qu'il doit faire. Je lui demande de faire [dada] et lui donne les cartes. S. pointe les cartes et dit [a]. Il dit qu'elles sont rouges. Il n'est pas attentif et cherche à déchirer les cartes.

Je change de son et prends les cartes du [i]. Je demande à S. à quel son elles correspondent mais il me donne la couleur des cartes. Je lui demande alors de mettre les cartes pour faire Minnie. S. les prend toutes. Je pointe alors les cartes en disant Minnie puis écarte toutes les cartes non nécessaires.

Je lui montre alors quelles cartes il faut poser pour faire Mickey en laissant les cartes placées pour faire Minnie. Je demande à S. de me montrer où est écrit Minnie. J'essaie aussi de lui faire montrer où on entend [kɛ] dans Mickey.

Je lui montre aussi la même chose avec mon prénom. S. dit alors Pluto, je lui montre alors les cartes qu'il faut mettre pour faire Pluto. Quand je lui demande de me montrer une syllabe, S. répète Pluto mais ne désigne rien. Je prends sa main pour lui faire pointer les cartes mais ça n'aide pas S. Comme il est agité et qu'il a demandé plusieurs fois quand la séance finirait, je décide d'arrêter la séance.

Analyse de la séance

Le jeu n°7 avec la consigne double est plus difficile pour S. et nous n'observons pas de réel tour de rôle. Il faut cependant noter que S. était déconcentré car il savait qu'une amie de la famille venait.

Les circuits proposés n'ont pas été reproduits malgré la redondance de l'exercice et l'accompagnement de S. Nous décidons donc d'abandonner définitivement ce jeu pour se concentrer davantage sur le travail du passage au langage écrit.

Nous n'observons pas de correspondance entre les syllabes orales et les cartes posées sur la table par S. Il semble qu'il cherche à poser toutes les cartes sans faire de lien. L'appui sur les intérêts de S. ne semble pas aider, mais cela est fait en fin de séance et S. est fatigué et ses difficultés d'attention sont majorées par la visite. Par ailleurs, il est possible que S. ait déjà une connaissance globale de ces mots écrits et qu'il ne fasse donc pas le lien.

Séance 7 :

La **septième** séance se déroule le 4 avril 2013 au centre médico-psychologique. Elle dure 33 minutes.

Les **objectifs** de cette séance sont de travailler le rythme par le biais de la lecture de cartes. Nous chercherons aussi à associer les cartes à des mots et vérifierons s'il possible de travailler avec des mots connus de S. en lien avec ses centres d'intérêts.

Description de la séance

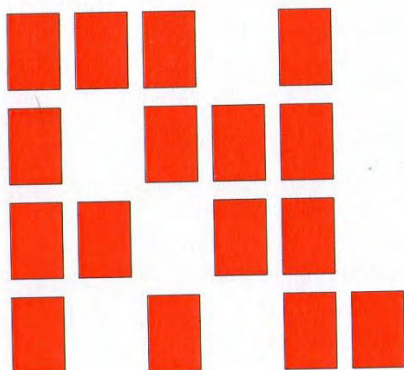
Je donne des cartes les unes après les autres pour que S. me donne le son. Je dois parfois l'indiquer en lui faisant le geste et en l'aidant de l'image labiale. S. prend les cartes, les pose les unes à côté des autres de gauche à droite mais il n'y associe pas systématiquement le son.

Pour la deuxième rangée et la troisième, S. continue à les poser les unes à côté des autres de gauche à droite. De même, il n'associe pas systématiquement le son malgré mes questions ou mes stimulations. Il est relativement silencieux, même s'il évoque de temps en temps son emploi du temps et qu'il répète de temps en temps les sons.

Je demande à S. de me donner toutes les cartes du [e]. S. réalise correctement la consigne demandée. Il fait la même chose pour les autres cartes sans aucune difficulté. Il répète le son des cartes demandées.

S. semble fatigué, il bâille régulièrement. Il est aussi gêné parce qu'il a le rhume. S. est distrait facilement par ce qui se passe dehors, en particulier lorsqu'il entend des véhicules passer.

Je pose des cartes du [a] en les espaçant plus ou moins selon le jeu n°22 :



Je montre le modèle à S. qui le répète sans pointer les cartes. Je prends alors sa main pour le guider lors du pointage. Je dis alors les sons en le faisant pointer les cartes puis je guide sa main pour pointer les cartes au moment où il dit les sons.

Je place ensuite les cartes de la manière suivante : [a u a u]. Je demande tout de suite à S. d'associer les sons aux cartes posées sur la table. S. parle des orthophonistes qu'il connaît puis veut ramasser les cartes. Je replace les cartes comme avant et je prends la main de S. Je dis les deux premiers sons, S. enchaîne avec le troisième au moment où je fais une pause mais ne dit pas le dernier. Lorsque je recommence, cela ne fonctionne pas mieux, S. ne dit toujours rien. Il a beaucoup de mal à regarder les cartes devant lui. Je donne alors le son des cartes pendant que S. pointe les cartes mais S. ne dit rien.

Je pose d'autres cartes devant S., il me donne leurs couleurs. Je lui demande alors d'y associer les sons. S. répète les deux sons [e] et [o], puis parvient à les dire en les pointant en même temps.

Je pose deux autres cartes sur la table mais S. parle à nouveau de son emploi du temps. Malgré mes questions et mes incitations à regarder les cartes, S. regarde ailleurs, bouge sur sa chaise et rigole. Je donne alors le son des cartes, mais S. n'est pas attentif. S. répète ensuite les sons mais sans pointer les cartes.

Je pose ensuite deux autres cartes sur la table mais S. parle d'autre chose. Il a beaucoup de mal à rester assis sur la chaise. Quand je parviens à la calmer, il ne regarde quand même pas la table et les cartes.

Je pose sur la cartes les cartes pour faire les mots Minnie et Mickey et lui demande de me montrer où le mot Minnie est symbolisé. S. pointe les cartes et dit Minnie. Il me dit que « c'est Minnie, c'est pas Mickey » et parvient à pointer les cartes du mot Mickey. Je pose les cartes pour faire Pluto et S. répète comme il faut le modèle en associant correctement le pointage et les sons.

Je demande à S. ce qu'il connaît encore, il propose Donald mais ne parvient pas à sélectionner les bonnes cartes. Je lui donne alors le modèle et il me demande de mettre Daisy. Je lui demande de me montrer Pluto parmi les cinq mots et S. parvient à me le montrer. Quand je lui demande de me montrer un autre mot, S. n'est plus attentif, il donne

d'autres noms de personnages. Je montre l'emplacement du mot recherché, S. le répète mais pointe les cartes les plus proches de lui. Je lui montre alors la différence en lui donnant le bon modèle. Je lui demande de faire encore un mot mais S. répète le mot sans pointer.

Pour ranger les cartes, je lui demande de me donner toutes les cartes d'une couleur à la fois, S. me dit ce qu'il reste à la fin.

Analyse de la séance

S. a une bonne mémoire auditive, il est capable de répéter un modèle donné.

Nous observons des possibilités d'association entre la désignation de la carte et le son associé même si ce n'est pas encore systématique.

Nous notons un intérêt plus marqué lors de l'utilisation des centres d'intérêts de S. Il parvient à associer les cartes à des mots connus et à repérer un mot de deux syllabes parmi cinq mots.

Séance 8 :

La **huitième** séance se déroule le 11 avril 2013 au centre médico-psychologique. Elle dure 31 minutes.

Les **objectifs** de cette séance sont d'observer les connaissances en langage écrit de S. en travaillant uniquement avec trois cartes vocaliques distinctes. Nous choisissons les cartes du [a], du [i] et du [o] pour leurs différences graphiques mais aussi pour l'intérêt que S. leur manifeste. Nous introduirons aussi la carte consonantique du [l] afin d'associer des sons pour produire des syllabes. Nous chercherons à travailler le langage écrit en production libre à l'aide du verso des cartes et en production dirigée en demandant à S. de colorier des voyelles selon le son qu'elles font.

Description de la séance

Je montre les cartes que nous allons utiliser pendant la séance à S. et lui demande de me donner le son de ces cartes. S. se frotte les yeux et ne répond pas à mes questions. Je donne alors les sons des cartes et le laisse poser les cartes.

Je pose une carte du [a] sur la table. Je donne le son de la carte et demande à S. de faire de même. Puis je pose deux cartes du [a] et je demande à S. de dire ce que j'ai posé. S. est très déconcentré car le store, habituellement fermé, est ouvert. Ensuite il me parle de son emploi du temps. Je lui montre le modèle puis il le fait. Je pose alors trois cartes du [a]. S. se lève et jette les cartes. Je lui demande de ramasser les cartes et de les reposer sur la table.

Je décide alors d'introduire la carte du [l]. Je demande à S. s'il a une idée de quelle carte il pourrait s'agir, il dit : « La carte de la garderie... de la cantine. ». Je lui explique que les cartes de la Méthode Distinctive ne représentent pas des mots puis lui dit le son de la carte en y associant le geste de la Méthode Distinctive.

Je pose la carte du [l] à côté de celle du [a] et lui dit que ça fait [la] tout en montrant les cartes et en faisant les gestes. S. rigole, bouge sur la chaise quand je dis ce que ça fait mais il ne répète pas. Je pose deux cartes du [a] associées à deux cartes du [l] et je lui montre le modèle. S. tape sur la table et répète « non » plusieurs fois. Quand je pose six cartes sur la table pour faire [lalala], il se lève, je lui demande de se remettre assis. Il cherche alors à me taper, je lui dis d'arrêter et je lui montre ce que les cartes posées sur la table donnent. S. essaye de nouveau de me taper, je lui maintiens les mains et lui explique qu'il est là pour travailler.

Je lui montre à nouveau le modèle des cartes posées sur la table en y associant le geste. Quand je lâche les mains de S. pour qu'il répète ce que je lui ai montré, il essaye de nouveau de me taper. J'enlève les cartes posées sur la table.

S. se lève alors, il cherche à aller vers la fenêtre. Je lui demande de se rasseoir. Je lui montre la carte du [a]. Je lui explique que le recto de la carte permet de dire le son et le verso de l'écrire et le lire. Pendant mes explications, S. cherche toujours à me taper.

Je donne un stylo à S. et lui demande s'il sait écrire [a]. S. continue à me taper même quand je lui demande d'arrêter. Je lui tiens les mains, lui demande d'écouter et je lui donne le stylo pour qu'il essaye d'écrire [a]. S. écrit la lettre A puis continue avec la suite des lettres de son prénom.

Je prends le stylo et lui montre comment écrire la lettre A tout en décrivant les mouvements nécessaires à faire pour l'écrire. Je donne une feuille à S. et lui demande d'écrire seulement la lettre A sur la feuille. Nous le faisons ensemble, je maintiens la main de S. pendant qu'il écrit pour le guider.

Je mets la feuille de côté et lui montre la carte du [l]. S. se lève et cherche à me taper. Je pose la carte du [l] à côté du [a] et lui dit que ça fait [la]. Puis je pose à côté des cartes déjà sur la table les mêmes cartes pour faire [lala]. Je demande à S. ce que ça fait mais S. regarde ailleurs puis essaye de nouveau de me taper.

Je lui demande s'il sait écrire [l] de même que nous l'avons fait pour la carte du [a]. S. rigole quand il essaye de me taper. Je lui demande d'arrêter et lui maintiens les mains. Je montre alors à S. que pour faire [l], il faut utiliser la lettre L et je l'écris au verso de la carte en décrivant ce que je fais.

S. jette une carte par terre, je l'ignore afin de continuer mes explications. Je lui montre à nouveau les cartes pour faire [la], S. dit « l'aspirateur ». Je lui montre que ça commence pareil en utilisant les gestes de la Méthode Distinctive au moment où je dis [la] dans « l'aspirateur ». Je retourne les cartes pour montrer à S. que ça fait toujours [la].

J'écris la lettre L en noir et la lettre A en rouge sur la feuille, S. la reconnaît la lettre A et la dit. J'écris les lettres L et A en gris sur une feuille et lui demande de mettre en couleur ce qu'il faut. S. veut mettre le L en rouge, je l'arrête en lui montrant que ça reste noir puis il met la lettre A en rouge. J'écris à nouveau les mêmes lettres en noir en plus grand sur la feuille. Je mets le symbole du [l] en dessous de la lettre L et colorie la lettre A en rouge tout en lui disant ce que je fais et comment ça se lit. Je pose les cartes correspondantes au-dessus pour qu'il fasse le lien en disant [la].

Quand je lui montre la carte du [o], S. reste la tête sur la table. Je lui demande s'il sait comment écrire [o]. Il prend le stylo que je lui tends mais cherche à écrire sur la table. Quand je l'arrête et lui demande d'écrire sur la carte, S. s'arrête mais ne fait plus rien. Je prends alors un stylo et lui demande de regarder ce que je fais sur la carte. J'écris [o] et lui décrit le mouvement que je fais avec le stylo.

Je prends une feuille sur laquelle j'écris LA et LO que je mets dans les bonnes couleurs. Je demande à S. ce que j'ai écrit. S. regarde rapidement la feuille puis il cherche à me taper. Je lui prends les mains pour le contenir. Je lui montre comment la première syllabe se dit, pour la deuxième, S. dit [o]. Je dis [lo] sans chercher à le faire répéter.

Je lui écris alors une syllabe en noir que je lui demande de mettre en couleur. S. crie, se lève, tape sur la table et rigole. Je lui demande de se rasseoir et lui remontre la feuille. Pour lui faciliter la tâche, je donne seulement deux feutres à S. Il dit [ɛl], je lui confirme que c'est la lettre L puis il prend le bon feutre pour colorier la voyelle. Je le félicite et lui lit la syllabe.

Je montre à S. la carte du [i] mais S. ne regarde pas. Je lui dis le son de la carte puis il le répète. S. se lève alors quand je lui explique à nouveaux que le recto de la carte permet de dire le son et le verso de l'écrire et le lire. Je lui demande de s'asseoir et lui demande s'il sait comment écrire [i]. S. ne répond pas et ne prend pas le stylo que je lui tends. J'écris alors la lettre I sur la carte en lui décrivant ce que je fais. Je montre à S. ce que j'ai fait et il me dit que c'est le I.

J'écris alors LI sur la feuille et demande à S. de me lire ce que j'ai écrit. S. est debout, il crie et se balance. Je lui demande de s'asseoir et de regarder la feuille. S. se rassoit alors mais ne regarde pas la feuille. Quand je parviens à capter son attention, je reprends le stylo et le feutre pour lui montrer ce que j'ai écrit en repassant dessus. Je lis ce que ça fait.

J'écris plusieurs syllabes sur une feuille et je demande à S. de les colorier avec la couleur qui correspond. S. prend un feutre puis le repose et se lève. Je lui dis que c'est la dernière chose à faire avant la fin de la séance.

S. prend un feutre et colorie toutes les voyelles avec le même feutre. Je lui montre que ce ne sont pas les mêmes lettres et lui lit les syllabes écrites. Je prends alors le feutre correspondant à la première syllabe et le colorie en lui lisant la syllabe et en allongeant la voyelle. Je colorie aussi les syllabes suivantes car S. ne prend pas de feutre et ne regarde pas.

Je lis les syllabes et demande à S. de regarder. Pour la syllabe LI, S. dit [i]. Je prends le stylo pour mettre le symbole sous la lettre L et lui montre que cela fait [li]. Pour la syllabe suivante, S. ne dit rien alors je lui montre ce que ça donne avec les cartes. Je donne les

cartes à S. pour la syllabe d'après mais il ne regarde pas la feuille et ne lit pas. S. cherche à se lever et baille. Puis il se met à compter mes doigts. J'arrête la séance.

Analyse de la séance

Lors de l'introduction du verso des cartes, nous pouvons observer que S. est capable d'écrire des lettres pour faire le son demandé. Il est cependant happé par l'écriture de son prénom.

S. est capable d'associer une syllabe au début d'un mot, même s'il a encore des difficultés langagières qui se manifestent notamment par la mauvaise séparation entre le nom et l'article.

Nous notons que S. a une bonne reconnaissance des lettres aussi bien pour les dire lorsqu'elles sont écrites que pour les colorier dans la bonne couleur (annexe 2).

Séance 9 :

La **neuvième** séance se déroule le 18 avril 2013 au centre médico-psychologique. Elle dure 30 minutes.

Les **objectifs** de cette séance sont de continuer le travail sur le langage écrit avec les mêmes cartes vocaliques et la carte du [l]. Nous travaillerons l'association de sons, la lecture de syllabes, l'écriture guidée de syllabes ainsi que l'association de sens avec les syllabes travaillées.

Description de la séance

Je demande à S. s'il se souvient des cartes utilisées à la dernière séance mais S. regarde par la fenêtre. Je lui tends la carte du [i] sur laquelle nous avons écrit la lettre I. S. dit le nom de la lettre. Nous faisons de même pour les cartes du [o] et du [a].

Quand je lui montre la carte du [l], S. regarde de nouveau par la fenêtre. Je pose la carte du [l] à côté de la carte du [a] et je demande à S. ce que ça fait mais S. ne regarde pas. Je lui dis ce que ça fait quand il regarde puis pose les cartes pour faire [lala]. S. dit [la] en pointant du doigt les deux premières cartes. Je pointe alors les deux dernières cartes et dis à mon tour [la].

Je pose les cartes pour faire [li] et demande à S. de regarder. Il ne dit rien, puis il répète [li] quand je lui dis. Je pose alors les cartes pour faire [lo]. S. essaye alors de me taper, je lui maintiens les mains et lui remontre les cartes sur la table. S. regarde les cartes mais il ne dit pas spontanément [lo].

Je lui demande de me montrer où est posé la syllabe [li] sur la table. S. pointe du doigt la carte du [l] située à côté du [o]. Je décide alors d'écrire les syllabes sur une feuille en les coloriant. En les écrivant, je donne le son des syllabes. S. pointe la lettre O et dit [o]. Je lui demande ce que ça fait en mettant un L devant et il me dit [lo].

J'écris des syllabes que S. doit colorier avec la bonne couleur. S. choisit la bonne couleur pour la lettre A. Il prend le même feutre pour colorier la lettre O, je lui montre que les lettres ne sont pas identiques. Je lui décris la forme de la lettre puis lui donne le nom de la lettre en voyant qu'il ne répond pas. S. répète alors [o] et choisit la bonne couleur. De même, il choisit la bonne couleur de feutre pour la lettre I.

Je montre une planche avec des images à S. Je lui montre l'image d'un chat et lui demande de me la dénommer. Il bouge beaucoup sur sa chaise et ne regarde l'image qu'au moment où je la dénomme moi-même. Je demande à S. quelle carte vocalique il faut pour écrire le mot « chat ». Je lui fais des propositions avec quatre cartes en allongeant les voyelles mais S. regarde par la fenêtre.

Je décide de changer de mot pour faire le lien avec les cartes utilisées précédemment, dont la carte du [l]. Je lui montre l'image du lit, puis je lui montre les deux cartes de la Méthode Distinctive qui permettent d'écrire [li]. Je cherche à mettre du sens sur le mot en lui montrant l'image et en lui donnant les caractéristiques de l'objet.

Je décide de changer de jeu et je pose des cartes du [a] en les espaçant plus ou moins selon le jeu n°22. Je rajoute des cartes du [l] devant les cartes du [a] pour faire des syllabes. S. a beaucoup de difficulté à focaliser son attention.

Je lui donne un feutre et maintiens sa main pour écrire la syllabe LA sur une feuille. Je décris les lettres en le faisant puis je demande à S. de lire ce qu'il a écrit. S. commence à crier, je décide alors de retourner à l'activité précédente en écrivant une syllabe et en lui laissant la colorier. S. arrête de crier mais il est attiré par la fenêtre. Je lui montre alors la

carte de la voyelle que j'ai écrite et je la retourne pour lui montrer que c'est la même lettre. S. rigole, bouge sur sa chaise puis il se lève. J'arrête la séance comme S. n'est plus disponible.

Analyse de la séance

S. est capable d'associer des sons après un temps de latence et après un exemple. Il est capable de reproduire le modèle proposé et de l'adapter à une autre carte.

Nous observons une bonne association entre une graphie et sa couleur. S. est capable de prendre le bon feutre pour colorier une voyelle (annexe 2).

Associer une syllabe avec du sens est encore difficile pour S. Cependant, il est nécessaire de proposer encore une fois ce jeu car l'attention de S. était très labile lors de cette séance.

Séance 10 :

La **dixième** séance se déroule le 24 avril 2013 au domicile de S. Elle dure 34 minutes.

Les **objectifs** de cette séance sont de travailler la lecture de syllabes et de mots, l'écriture guidée ainsi que de mettre du sens sur les mots.

Description de la séance

Je montre la carte du [l] à S. qui répète le nom de la lettre quand je lui montre le verso.

Je place des cartes du [a] plus ou moins espacées sur la table. Je propose un modèle à S. puis lui demande de le faire. Face au silence de S., je lui prends la main pour accompagner son pointage et dis moi-même les sons. Je change la disposition des cartes et lui montre à nouveau le modèle.

Je rajoute une carte du [l] devant chaque carte du [a]. Je montre à S. ce qu'il faut faire puis je le lui montre en pointant les cartes avec sa main. S. le fait tout seul mais il dit [na] au lieu de [la]. Je lui montre comment faire le phonème [l] mais il éprouve des difficultés à le faire.

Je pose les cartes pour faire [la], puis [lala] puis [lalala] tout en donnant les sons. Je demande à S. de le faire après moi. Il pointe correctement les cartes mais ne dit pas systématiquement les sons.

Je pose alors les cartes pour faire [la], puis [lali] tout en disant les sons. Ensuite, je pose les cartes pour faire [lalilo] mais je demande à S. de le lire. Je lui montre alors les cartes au fur et à mesure et S. me dit spontanément [lo].

Je pose les cartes pour faire [lola] et demande à S. ce que ça fait. S. regarde un moment ailleurs, puis il regarde les cartes et dit [lo]. Je lui demande de me dire l'autre syllabe, S. dit [a]. Je le corrige puis lui donne les sons des deux syllabes côte à côte. S. répète [lola] sans pointer les cartes.

Je pose des images à S. et lui montre des mots coloriés. Je commence par le mot « lit » et je montre ce que ça donne avec les cartes. S. reconnaît la carte du [i] mais ne l'associe pas avec le son [l]. Je lui donne alors la syllabe et lui demande de regarder le mot écrit. Je lui demande de me montrer l'image du lit.

La mère de S. intervient alors et lui demande de dénommer toutes les images posées sur la table. S. le fait pour les trois premières images et arrive à l'image du lit. Je pose l'image du lit à côté du mot écrit.

Je propose le mot « eau » à S. Je lui donne la couleur du mot et lui montre la carte qui correspond. Je demande plusieurs fois à S. de me dire le son de la carte du [o] puis je finis par lui donner au bout d'un certain temps. Je demande à S. de regarder le mot écrit et lui lis le mot. Je demande alors à S. de me donner le dessin correspondant. S. me montre le dessin et je le pose à côté du mot écrit.

Je prends la carte du [o] sur laquelle nous avons déjà écrit la lettre O pour y rajouter la nouvelle graphie avec les lettres EAU. J'explique à S. qu'il peut y avoir plusieurs façons d'écrire un son.

Je donne le mot « loup » à S. Il reconnaît le son [u], je lui donne alors le mot et lui demande de me donner la bonne image. S. trouve la bonne image et la pose à côté du mot écrit.

Je montre la carte du [e] à S. Il se souvient du son. Je lui montre alors le mot « lait ». Je lui lis et lui demande de regarder le mot écrit. Il ne reste qu'une image, je colorie le mot « lait » écrit sur l'image pour que S. fasse le lien entre le mot et l'image. S. place le mot et l'image côte à côte.

Je range les images et les mots écrits. Je pose les cartes pour faire [la], [lala] et [lalala]. Puis je demande à S. de colorier les lettres sur la feuilles qui correspondent aux cartes que je viens de poser. S. prend le feutre rouge et colorie le premier A de la feuille. Lorsque je le stimule, il trouve les autres A et les colorie.

Je propose d'autres syllabes à S. et lui demande de choisir une autre couleur pour colorier les lettres. Je lui montre alors une lettre pour qu'il prenne un feutre. Je lis la syllabe à S. pour qu'il prenne la bonne couleur, ce que S. parvient. Nous continuons comme ça pour les deux autres sons. S. lit spontanément la lettre I.

J'écris les syllabes LALO sur une nouvelle feuille. S. dit « le rouge » pour la première syllabe et colorie la lettre A. Puis il dit [o] et prend le bon feutre pour le colorier. Ensuite il dit [i] et écrit la lettre I un peu plus loin.

J'écris alors LI que S. colorie. Comme S. est très attentif, je lui propose d'autres syllabes à colorier. A un moment donné, il se trompe de couleur mais il est capable de se corriger quand je lui dis que ce n'est pas juste. Il entoure le symbole du [l] mais colorie toutes les voyelles correctement.

A la dernière ligne, S. prend systématiquement le bon feutre et donne le nom de la lettre sans se tromper.

Analyse de la séance

Nous observons des difficultés de parole mais S. cherche toujours à reproduire le modèle proposé par l'adulte avec application.

La lecture de mots écrits est encore difficile malgré les aides visuelles de la Méthode Distinctive mais S. n'est qu'en grande section de maternelle et a été confronté à cet exercice pour la première fois lors de cette séance.

S. possède de bonnes capacités d'association entre un mot et une image quand il parvient à lire le mot soit avec nos indications soit avec les cartes correspondantes.

Nous constatons de très bonnes capacités de mémorisation, S. a retenu la carte du [e] alors que nous ne l'avions pas utilisée depuis un certain temps.

S. est capable de reconnaître les lettres de l'alphabet et d'y associer la bonne couleur. Il est aussi capable de se corriger quand nous lui disons qu'il a fait une erreur (annexe 2).

CONCLUSIONS

1. Synthèse globale des résultats

Tout au long des séances, nous avons pu observer un intérêt manifeste de la part de S. pour les cartes de la Méthode Distinctive. Cependant, nous notons toujours un manque d'initiative et une absence de demande malgré les nombreuses possibilités offertes par les jeux de la Méthode Distinctive. De même, l'attention de S. est restée labile de manière générale malgré le cadre offert par les cartes et l'installation à une table, même si des temps courts de concentration ont pu être obtenus.

Grâce aux bonnes capacités de mémorisation auditive et visuelle de S., aussi bien à court qu'à long terme, l'apprentissage des cartes a été rapide. Un temps de latence a parfois été nécessaire au cours d'une séance lorsque nous proposons un jeu. Il était parfois aussi nécessaire de proposer les mêmes jeux d'une séance à l'autre afin d'habituer le patient à notre demande.

Les jeux avec les ribambelles, c'est-à-dire la disposition des cartes en ligne de gauche à droite, a été propice au développement du tour de rôle. A l'inverse, les jeux avec les cartes disposées en triangle vocalique ont été un échec, ce qui est sûrement lié à la configuration inhabituelle non scolaire des cartes.

Nous avons pu observer les bonnes connaissances de S. par rapport aux couleurs et à l'alphabet. S. a été capable de reconnaître et d'écrire des lettres, même s'il a été happé à un moment par les lettres de son prénom.

S. possède de bonnes capacités à associer, ce qui permet d'entrer dans la symbolisation et ainsi dans le langage écrit. Il est capable d'associer un son à une couleur ainsi qu'à une graphie.

Le travail du regard a été important tout au long des séances. En effet, nous avons régulièrement demandé à S. de faire un balayage visuel sur la table ou au contraire de fixer son regard sur un point précis comme les lèvres, une carte ou un dessin. S. a été capable de repérer une image parmi quatre et un mot représenté par deux cartes vocaliques parmi cinq.

S. a pu faire preuve d'une flexibilité mentale en s'autocorrigeant, en ajustant son comportement et en anticipant les actions.

Nous observons une bonne compréhension générale même si l'accès aux consignes simples est facilité par les habitudes scolaires et de prises en charge, notamment lorsque nous avons demandé au patient de nous montrer ou de nous donner une carte.

Le pointage est possible mais pas systématique. Nous avons pu le travailler lors des séances en accompagnant la main de S. et en faisant les gestes en même temps que lui. Nous observons un progrès dans les capacités de pointage du patient au fil des séances.

Nous observons toujours des difficultés langagières. Le travail avec les voyelles uniquement ne semble pas avoir eu d'impact important sur les capacités articulatoires de S. mais il est à noter qu'aucun jeu en particulier n'a été proposé dans le but d'améliorer son articulation.

S. est capable de lire des mots simples avec beaucoup d'aide grâce aux outils de la Méthode Distinctive. Il est capable de mettre du sens sur ces mots et de les associer à une image.

La Méthode Distinctive nous semble donc être adaptée à la prise en charge de S. pour l'accompagner dans l'acquisition du langage écrit grâce à la multimodalité offerte dans l'interface entre l'oral et l'écrit.

2. Critiques sur la démarche et le travail

Les nombreux changements de lieu, de jour et de personnes présentes lors de la séance n'ont pas contribué à instaurer une relation stable dans une situation stable toujours similaire avec S. qui a pourtant besoin de repères.

Par ailleurs, aucun acteur autour de S. (mère, orthophoniste, enseignant, auxiliaire de vie scolaire, éducateur, etc.) n'a utilisé les outils de la Méthode Distinctive qui n'ont été présentés et utilisés que lors des séances pour l'expérimentation. Nous savons qu'un travail plus global aurait été nécessaire pour évaluer l'intérêt de la Méthode Distinctive dans son ensemble.

De plus, le travail avec S. n'a été effectué que sur 10 séances étalées sur trois mois et demi. Trois mois de prise en charge permettent de voir l'évolution du patient, cependant un nombre plus important de séances aurait pu permettre de davantage approfondir les jeux proposés et donc de mieux observer les difficultés et capacités du patient pour mieux lui révéler les codes linguistiques afin de pouvoir davantage réorganiser son traitement des sons et de le mettre dans une situation plus favorable d'apprentissage.

3. Pistes de recherche et perspectives

Nous pensons qu'un accompagnement à l'entrée en cours préparatoire de l'enfant avec la Méthode Distinctive permettra de favoriser son entrée dans le langage écrit. Idéalement, cela devrait se faire en accompagnement global avec tous les acteurs autour de S. et notamment en utilisant ALOE pour l'enseignant.

Un travail plus long, plus fréquent et étalé sur plus de temps est aussi à envisager pour poursuivre la recherche. En effet, plus l'enfant sera en contact avec les outils de la Méthode Distinctive et plus il pourra s'en emparer afin de se développer au mieux.

Notre travail s'est articulé autour d'un seul patient, nous n'avons donc pu démontrer l'intérêt de la Méthode Distinctive que pour les particularités de cet enfant. Il nous semblerait intéressant de faire le même travail avec d'autres enfants autistes afin de démontrer l'intérêt de la Méthode Distinctive dans l'autisme pour un nombre de personnes plus important.

Bibliographie

Ouvrages

Chevrie-Muller C., Narbona J. (1999). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques. Deuxième édition. Pages 371-384.* Paris, Masson.

Frith U. (2010). *L'énigme de l'autisme. Deuxième édition.* Paris, Odile Jacob.

Gras-Vincendon A. et coll. (2008). *Fonctionnement de la mémoire chez les sujets avec autisme dans L'Encéphale, Volume 34, numéro 6. Pages 550-556.* Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.

Rondal J., Seon X. (2000). *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation.* Bruxelles, Mardaga.

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

Touati B. et coll. (2007). *Langage, voix et parole dans l'autisme.* Paris, Presses universitaires de France.

Articles

Bélot-Vogel C., Caillet-Tricot M. (2007). *La Méthode Distinctive.* Paris, Orthomagazine n°73.

Coquet F., Dei Cas P. (2008). *Réflexions pour une méthodologie de rédaction d'une présentation de cas clinique.* Paris, Rééducation Orthophonique n° 235.

Mémoires

Butard I. (2003). *La Méthode Distinctive auprès de quelques adolescents déficients intellectuels : essai clinique dans une classe intégrée.* Université Henri Poincaré de Nancy.

Daudin M. (2007). *Essai d'application de la Méthode Distinctive auprès d'un patient aphasique.* Université Henri Poincaré de Nancy.

Dousset M. (2002). *Evaluer le langage oral de l'enfant autiste : réflexions méthodologiques et aspects linguistiques.* Université François Rabelais de Tours.

Girardin M. (2010). *Impact d'un suivi orthophonique axé sur l'imitation chez trois enfants présentant un autisme infantile*. Université de Franche-Comté.

Houwer G., Prêtre M. (2011). *Etude des liens entre développements cognitif et communicatif chez l'enfant porteur d'autisme*. Université Henry Poincaré de Nancy.

Levaux P. (2003). *Application de la grille d'observation de la Méthode Distinctive*. Université Henry Poincaré de Nancy.

Reszkiewicz A. (2004). *Parcours de deux enfants dysphasiques avec la Méthode Distinctive : essai d'application*. Université Henry Poincaré de Nancy.

Tiberghien D. (2000). *Autisme et orthophonie*. Université de Nantes.

Documents audiovisuels

Denni-Krichel N. et coll. (2011). *Accompagnement orthophonique des personnes présentant un trouble envahissant du développement, dont l'autisme. Dépistage et évaluation*. DVD, Ortho Editions.

Documents internet

Asperger Syndrom und Tischtennis. Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter von Dr. Hans Asperger. http://www.as-tt.de/assets/applets/Asperger_Hans.pdf

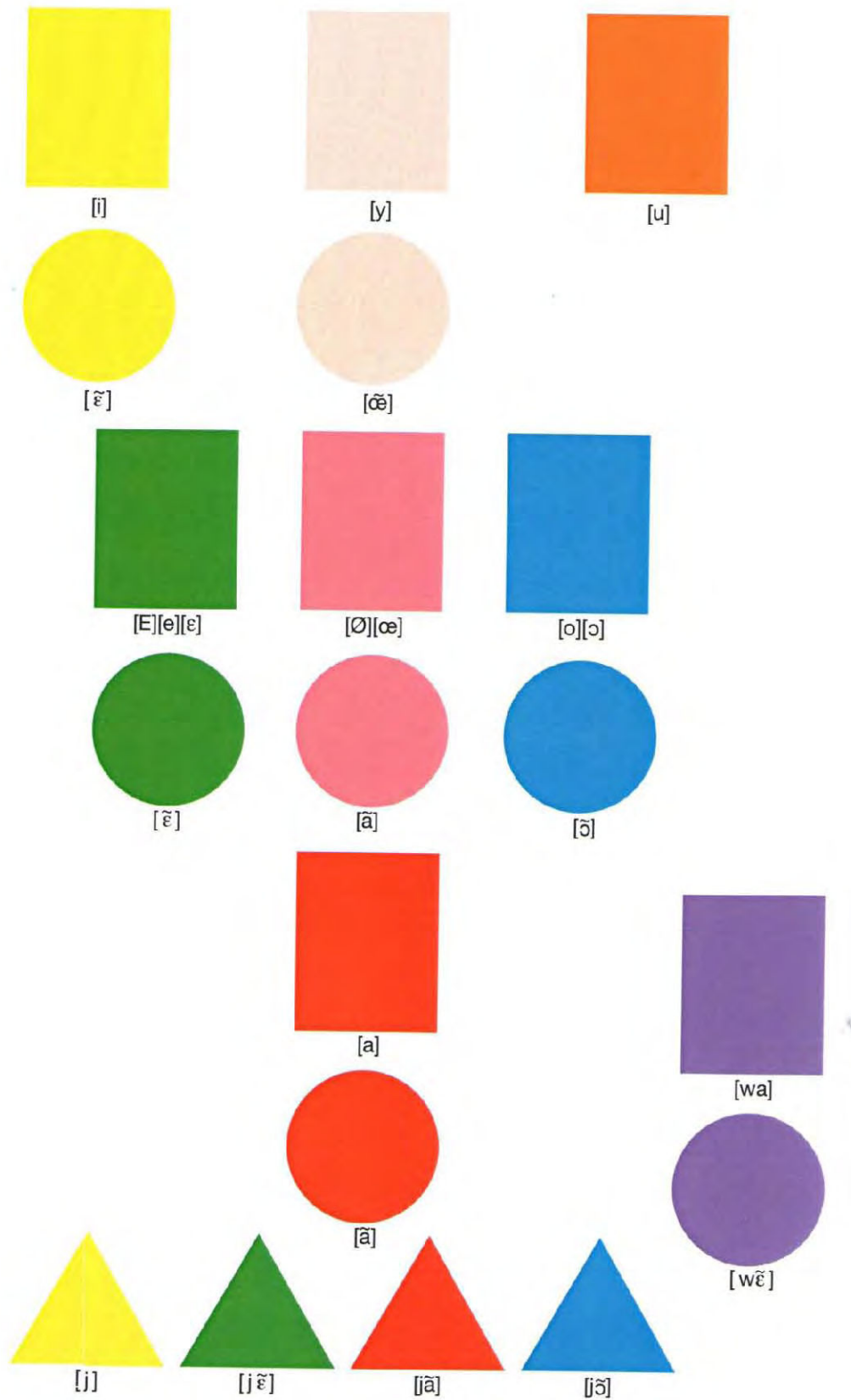
Asperger Syndrome Partners & Individuals Resources, Encouragement & Support (11/02/2009). *Autistic Disturbances of Affective Contact* by Leo Kanner. http://www.aspires-relationships.com/articles_autistic_disturbances_of_affective_contact.htm

Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux publié par la Société Américaine de Psychiatrie <http://www.fichier-pdf.fr/2011/08/16/manuel-diagnostique-troubles-mentaux-1/manuel-diagnostique-troubles-mentaux.pdf>

Université de Rennes 1, Faculté de Médecine, Laboratoire d'Informatique Médicale. Classification Internationale des Maladies de l'Organisation Mondiale de la Santé. <http://www.med.univ-rennes1.fr/noment/cim10/>

Annexes

Annexe 1 : Trapèze vocalique



Annexe 2 : Exemples de mise en couleur de syllabes

Séance 8 :

S.
11/04/13



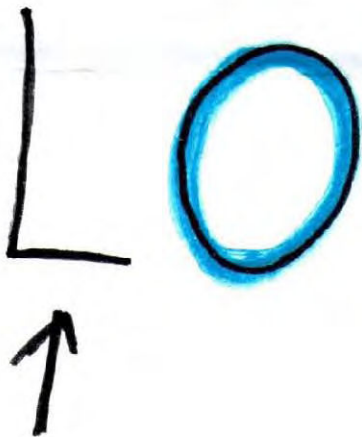
Séance 9 :

18/04/13

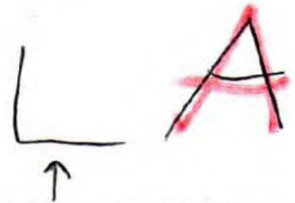
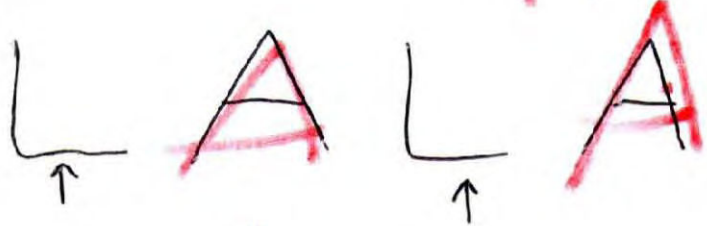
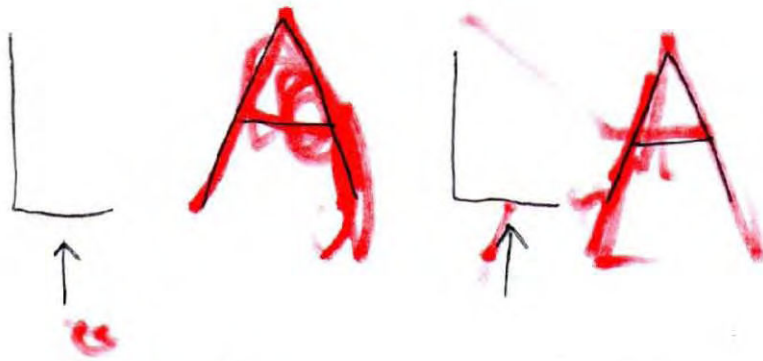
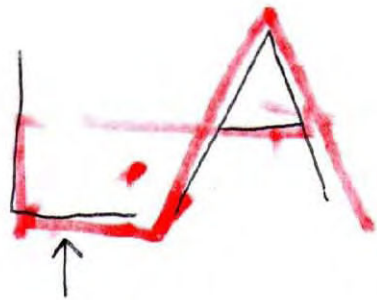
LA

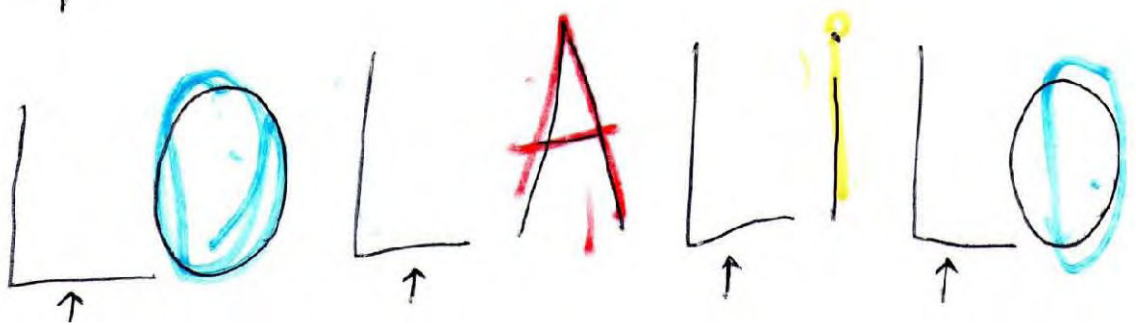
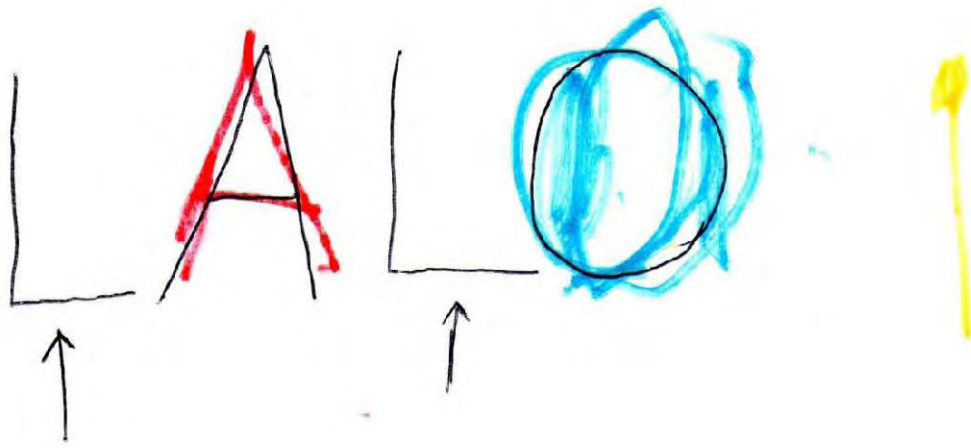


LO



Séance 10 :





ABSTRACT

Autism is a pervasive developmental disorder characterized by impaired social interaction and communication, and by restricted and stereotyped behavior, interests and activities. Knowledge about autism don't stop developing, however few research take an interest in the acquisition of written language. Now, discovering and learning written language starts at the infant school for children who attend ordinary school. We discovered the Distinctive Method as part of our work experiences. It is a playful method which symbolizes the language tools and which draws its originality in the multimodality, in the interface between oral and written language and in the privileged status given to the vowels. We took an interest in the multimodality that this method offers in the speech and language therapy of an autistic child who goes to the last year of infant school. We choose to take care of S. for ten sessions. He was 5 years 11 months old at the first session, he was diagnosed autistic in 2010 and he goes to the last year of an ordinary infant school. We could observe that S. had an obvious interest for the Distinctive Method's cards all through the sessions. Due to his good hearing and visual memory skills, both short and long term, learning cards went fast. There was an important work of looking. S. is able to read simple words with a lot of help due to the Distinctive Method tools. He can put senses on these words and associate them to pictures. Therefore, the Distinctive Method seems adapted to me to help S. in the acquisition of written language thanks the multimodality given in interface between oral and written language.

KEYWORDS autism –Distinctive Method – multimodality- communicative skill– written language

LECLERE Anne-Laure

AUTISME ET METHODE DISTINCTIVE : intérêt de la multimodalité dans la prise en charge d'un enfant autiste scolarisé en grande section de maternelle

Mémoire de Recherche d'Orthophonie – Nancy, 2013

RESUME

L'autisme est un trouble envahissant du développement qui se manifeste par une altération qualitative des interactions sociales et de la communication ainsi que par le caractère restreint et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. Les connaissances autour de l'autisme ne cessent de se développer, cependant peu de recherches s'intéressent à la question de l'acquisition du langage écrit. Or, pour les enfants en intégration scolaire, la découverte et l'apprentissage du langage écrit commence dès la maternelle. Dans le cadre de nos stages, nous avons pu découvrir la Méthode Distinctive. C'est une méthode ludique de symbolisation des outils de la langue puisant son originalité dans la multimodalité, dans l'interface entre l'oral et l'écrit et dans le statut privilégié donné aux voyelles. Nous nous sommes intéressée à l'intérêt de la multimodalité offerte par cette méthode dans la prise en charge d'un enfant autiste scolarisé en grande section de maternelle. Nous avons choisi de prendre S. en charge pendant dix séances. C'est un enfant âgé de 5 ans 11 mois au moment de la première séance, diagnostiqué autiste en 2010 et scolarisé en grande section de maternelle en milieu ordinaire. Tout au long des séances, nous avons pu observer un intérêt manifeste de la part de S. pour les cartes de la Méthode Distinctive. Grâce à ses bonnes capacités de mémorisation auditive et visuelle, aussi bien à court qu'à long terme, l'apprentissage des cartes a été rapide. Le travail du regard a été important tout au long des séances. S. est capable de lire des mots simples avec beaucoup d'aide grâce aux outils de la Méthode Distinctive. Il est capable de mettre du sens sur ces mots et de les associer à une image. La Méthode Distinctive nous semble donc être adaptée à la prise en charge de S. pour l'accompagner dans l'acquisition du langage écrit grâce à la multimodalité offerte dans l'interface entre l'oral et l'écrit.

MOTS-CLES autisme – Méthode Distinctive – multimodalité- compétences communicationnelles – langage écrit

JURY

Monsieur le Professeur D. SIBERTIN-BLANC, Professeur de pédopsychiatrie, Président du jury

Madame C. MERGER, Orthophoniste, Directrice du Mémoire

Madame B. ROY, Orthophoniste

DATE DE SOUTENANCE

17 juin 2013