

Nous ne redéfinirons pas ici la dysphasie qui fait l'objet de ce numéro, mais il nous semble utile de décrire rapidement cette autre pathologie, extrêmement fréquente chez les I.M.C., qu'est la dyspraxie.

La dyspraxie est un trouble de la conception du geste et des stratégies d'exécution d'une tâche, qui ne peut pas s'expliquer par l'atteinte motrice, néanmoins présente chez les I.M.C. Les enfants ont souvent la connaissance de l'acte à accomplir. Ils peuvent "dire" sans pouvoir "faire" et sont aidés par la décomposition des tâches en unités élémentaires, et la verbalisation. La dyspraxie peut atteindre les gestes uni ou bimanuels, mais aussi toute l'utilisation du corps et la conception de sa position dans l'espace (dyspraxie de la marche, de l'habillement, etc... qui doit être différenciée du "retard psychomoteur"). Le déficit est généralement encore plus important en situation de production volontaire et lors de l'utilisation d'un outil tel que le crayon, le pinceau, le balai, la casserole, etc... Les difficultés à développer un graphisme construit et utilisable dans les dessins et l'écriture sont majeures. On peut citer pour l'écrit, l'absence de notion d'espacement entre les mots, l'incapacité à discerner l'orientation ou la morphologie des lettres et des dessins (b/d, d/ol, h/n, v/y, etc...).

I.M.C. DYSPHASIQUES, I.M.C. DYSPRAXIQUES, COMMENT TRAVAILLER ENSEMBLE...

par Anne-Marie BUTIN et Marie-Hélène MARCHAND***

Mots-clés : I.M.C. - Dysphasie - Rééducation - Enfant - Systèmes de Communication Augmentatifs - Dyspraxie - Groupe.

Chez les I.M.C., la dyspraxie est le plus souvent associée à des troubles oculo-moteurs (apraxie visuo-spatiale = AVS) qui désorganisent toute la prise d'informations visuelles. Les enfants ont du mal à balayer du regard (ce qui est un geste volontaire) et à coordonner leurs yeux de façon à suivre une ligne de manière régulière, sans sauter d'item ni repartir dans le mauvais sens. Ceci n'est pas forcément très handicapant dans la vie courante, mais suffisamment perturbant pour empêcher l'apprentissage de la lecture (exercice extrêmement contraignant sur le plan du regard), la construction de l'univers logico-mathématique (dénombrement, notion de conservation, etc... dont le développement se fonde sur des données perceptives).

L'apraxie visuo-spatiale peut être associée à une agnosie des images, et/ou des lettres, et/ou des couleurs, des visages, et des lieux. Ce déficit se manifeste par une incapacité à donner, de manière systématique et stable, une signification à ce qui est vu, sans que l'on puisse l'expliquer par une atteinte de l'acuité visuelle (même si elle existe), ou par un manque de connaissance de ce qui est vu. Il est possible de s'en assurer en utilisant une modalité sensorielle différente.

Au sein de cette classe que nous avons suivie pendant 5 ans et dont nous allons présenter une partie de la prise en charge, 4 enfants sans langage oral (SLO) et 4 enfants dyspraxiques (AVS) étaient réunis autour d'un même projet d'apprentissage : l'écrit. Les enfants étaient hétérogènes au niveau des troubles moteurs, et complémentaires sur

A.M. BUTIN**
Orthophoniste

M.H. MARCHAND*
Orthophoniste,
Neuropsychologue
92, avenue de Villiers
75017 PARIS

le plan cognitif. Leur niveau de développement était globalement équivalent. Les enfants dyspraxiques étaient compétents en langage courant, et les enfants SLO étaient à l'aise sur le plan visuo-spatial. Chacun avait à sa disposition un matériel informatique qui lui était adapté sur le plan ergonomique (ordinateur ou téléthèse), pour les apprentissages fondamentaux. Chaque enfant bénéficiait de l'ensemble des méthodes proposées, fondées sur une analyse modulaire et neuropsychologique. Le but visé par chaque activité était différent selon les pathologies. Chaque exercice était donc conçu et adapté en fonction, d'une part des connaissances que l'on voulait transmettre et d'autre part des deux types de compétences. Notre travail jouait donc en permanence sur deux approches qui se complétaient, une approche auditive qui "favorisait" les enfants dyspraxiques, dont la compréhension du langage écrit doit reposer sur une bonne structuration du langage oral, et une approche visuelle qui "favorisait" les enfants dysphasiques.

En réunissant ces enfants, notre projet n'était pas de faire un enseignement individualisé au sein d'une classe, mais de profiter de la complémentarité des potentialités pour créer une dynamique de groupe et un étayage mutuel. Le travail en commun nous paraissait compléter les rééducations individuelles par un rythme différent, un aspect plus ludique et surtout par une fréquence plus importante. Il nous paraissait important de créer une réelle émulation entre les enfants, en soulignant les différences dans leurs capacités individuelles et en faisant en sorte que chacun vive des situations de réussite contrebalançant les échecs.

Un autre aspect important de cette expérience était de favoriser les contacts entre les enfants parlants et ceux qui utilisaient un code pictographique comme seul moyen d'expression. Il faut en effet avoir une pratique certaine du code pour l'assimiler à un moyen de communication et comprendre sans interpréter, ce que l'enfant SLO veut dire. De fait, la communication directe entre les enfants, qui était dirigée lors des interventions en classe, était devenue spontanée au bout de quelques mois, y compris dans les couloirs.

Les enfants ont été pendant un an installés par binômes, en classe. Les enfants AVS ont appris la stratégie de lecture du code de leur voisin, qui lui, la maîtrisait déjà bien et manifestait sa désapprobation lorsqu'il y avait des erreurs. Ce fonctionnement a rendu la classe gérable car les enfants AVS traduisaient (et "soufflaient") les réponses des enfants SLO. Cependant les problèmes ergonomiques, et les résistances de toute nouvelle équipe d'éducateurs ont ralenti fortement cette expérience.

Deux types de groupes de langage avaient été organisés dès le départ, à la fréquence, d'une heure et demi par semaine chacun : l'un réunissant les 4 enfants SLO, axé sur la communication et sa pragmatique, et l'autre concernant l'ensemble de la classe, pour un travail sur la syntaxe.

Le groupe-pictos

Durant les années qui avaient précédé l'ouverture de cette classe, nous avons constitué un "groupe-pictos" réunissant ces mêmes enfants SLO et dont la démarche a été décrite dans un autre article. Il nous avait semblé nécessaire de poursuivre cette prise en charge très ciblée malgré l'intégration des enfants dans cette classe, conçue spécialement pour eux sur le plan pédagogique.

Les jeux utilisés dans ce groupe avaient tous été créés en pictogrammes (consignes, cartes de jeu, cartes de réponses, comptines) avec deux possibilités d'utilisation : soit en désignant par l'intermédiaire d'un code de couleurs, soit au moyen de codages alphanumériques donnant accès aux téléthèses (Hector). Les deux versions étaient bien sûr combinables entre elles. Nous citerons quelques exemples qui s'apparentent aux jeux du commerce (jeux des familles avec choix de champs sémantiques spécifiques : jeux de l'oie/chasse au trésor ; qui est-ce ? puzzle géant d'un chien dans le but de reconnaître et évoquer le nom des parties du corps ;...). Le principe en était toujours simple : créer des jeux attractifs demandant à chaque fois aux enfants des compétences isolées ou associées (mémoire, raisonnement, logique, calcul,...) avec comme phase finale le désir que les joueurs deviennent de plus en plus autonomes. Les jeux étaient toujours structurés avec questions et réponses à inventaire fermé, chaque enfant avait la possibilité d'intervenir sur les pratiques des autres joueurs par l'utilisation de quelques expressions comme "tu triches", "c'est à moi", etc...

Même si notre intention était de rendre les enfants autonomes, nous n'avons que très

rarement fait l'économie de répétitions orales lors du déroulement du jeu, quel que soit le mode de réponse de l'enfant, y compris lorsque les réponses étaient données par l'intermédiaire d'une synthèse vocale. Les différentes étapes du jeu étaient proposées avant d'être associées entre elles. Chaque phase, qui pouvait prendre plusieurs séances, constituait un jeu à part entière : compétitions, victoires, etc... Par exemple, les comptines qui permettaient d'engager le jeu, créaient déjà des difficultés de correspondance syllabes/gestes/participants. Et c'est progressivement que les enfants ont pu gérer l'ensemble des règles d'un même jeu.

Une fois que les enfants connaissaient bien les stratégies du jeu, ils prenaient un plaisir renouvelé à le faire et le refaire. Si chaque nouveau jeu nécessitait bien le travail d'analyse que nous avions prévu, nous butions néanmoins toujours sur des difficultés autres, preuve de la complexité cognitive du moindre jeu de société. Ainsi il a toujours fallu faire attention de ne pas demander de tâches manipulant plusieurs paramètres simultanément. Par exemple, nous avons été obligées de revenir à des jeux extrêmement simples auxquels nous avons joué avec les enfants plusieurs années auparavant, lors de l'introduction des téléthèses dans le groupe.

Le groupe destiné aux enfants SLO s'était vite révélé être intéressant également pour le reste de la classe. Les jeux que les enfants SLO avaient appris à connaître ont pu par la suite être utilisés par les binômes. En effet, s'il était difficile, voire impossible pour les enfants SLO d'être entièrement autonomes dans leurs jeux, cela le devenait davantage grâce aux autres enfants.

Le groupe grammaire

Si l'intérêt du support pictographique apparaît évident pour pallier l'absence de parole, il peut paraître étonnant de proposer l'apprentissage d'un code à des enfants qui parlent normalement. En fait, il s'agit réellement d'un système d'écriture idéographique qui peut donc se lire en obéissant aux règles d'organisation spatiale et sémantique habituelles de notre langue écrite. Il faut, en particulier, respecter la linéarité, le sens de la lecture, les espacements entre les unités, et associer chaque configuration à un sens, avant de les combiner entre elles pour construire de la signification. Cette démarche devait permettre de manipuler des unités sémantiques plus immédiatement accessibles sur le plan visuel que des mots écrits.

Tablant sur le fait que les enfants AVS allaient mettre beaucoup de temps à apprendre à décoder les stimuli visuels complexes que constitue un texte écrit, nous avons pensé qu'il était important de ne pas attendre qu'ils sachent déchiffrer à peu près, pour leur donner des notions grammaticales simples, ce qui se passe dans l'évolution normale de la scolarité. Le code pictographique était donc un support pour des exercices variés donnant l'occasion aux enfants de manipuler la syntaxe de la langue.

Pour ce qui concerne l'organisation matérielle du groupe, quel que soit le handicap moteur ou cognitif (AVS ou SLO), chaque enfant avait son classeur de pictogrammes. Les codes étaient identiques tant sur le plan du nombre d'icônes (environ 2.000) que sur celui de l'organisation des pages. Celles-ci étaient composées de 4 cadres bordés de couleurs différentes comprenant chacun un tableau de 3 x 4 pictogrammes. Les cadres de couleurs permettaient aux enfants AVS de se repérer et aux enfants SLO de désigner au moins la couleur du cadre dans lequel se trouvait le picto recherché. A cet effet, des pastilles de couleurs étaient collées sur les tables en fonction de l'accessibilité individuelle, ou directement sur le classeur de communication. Avant d'arriver à un réel travail langagier, il avait fallu systématiser les procédures de recherche de pictogrammes, canaliser les manipulations inadaptées, apprendre aux enfants à repérer sur le plan topologique les référents de page, et faire le rapport avec la catégorisation sémantique qui présidait grossièrement à l'organisation du code. L'enfant AVS apprenait à être la tierce personne de son "binôme" de travail, ce qui a été à l'origine d'une forte émulation dans le groupe. Cependant, tous les enfants s'étaient heurtés très tôt à des difficultés diverses de stratégies, de raisonnements, de mémoire, etc... et avec les matériels. Notre intervention était donc presque toujours indispensable.

Comme exemples, nous pouvons citer la fabrication de pictogrammes-prénoms à partir des caractéristiques physiques de chacun qui a permis de faire comprendre aux enfants le système de création d'un symbole, ou le jeu des portraits, avec questions posées et

cartes de réponses en pictos qui a entraîné les enfants à canaliser leur raisonnement.

Ces exercices collectifs ont manipulé des notions grammaticales sur les plans afférent (réponse à des devinettes posées par oral ou en pictos, reconnaissance de mimes...) et efférent (production de devinettes, de mimes... avec inversion des rôles). Ces exercices se sont révélés être parfois très difficiles pour les deux types d'enfants et ont été repris très souvent avant que l'on observe une évolution.

Au départ, la participation des enfants AVS n'était pas évidente. Certains présentaient des troubles gnosiques majeurs qui leur ont fait confondre les pictogrammes. D'autres sont devenus compétents après des difficultés d'adéquation entre langage et symbolisme pictographique (ils étaient gênés par l'agrammatisme des verbes dans ce type de représentation). A l'image de celles des adultes, les résistances des enfants AVS à ce type de travail étaient importantes. Travail trop "bébé" à leurs yeux, "les pictos, c'est pour ceux qui ne peuvent pas lire parce qu'ils ne parlent pas". Pourtant les progrès ont été sensibles pour tous, pour ce qui concerne la linéarité, la segmentation et la manipulation sémantique.

Quelques données grammaticales ont ainsi été abordées non sans mal par l'ensemble des enfants qui avaient néanmoins compris les notions de nom et la catégorisation en personne/animal/chose/plante, les notions de genre : sur le plan lexical (poule/coq) sur le plan morphologique (chien/chienne) et sur le plan syntaxique (*la lune/le soleil*) ; la notion de nombre, et celle de verbe avec une approche des flexions. Ce sont donc de véritables exercices scolaires qui avaient été proposés avec les pictogrammes, d'abord oralement puis sur feuille pour la "vérification" individuelle.

Petit à petit, le code de communication n'est devenu qu'un dictionnaire et les enfants ont appris à jongler avec des pictogrammes isolés ou organisés notamment en phrases, ceci à des fins très différentes (classements, tableaux grammaticaux, conjugaisons, traductions pictos-écrit ou écrit-pictos, phrases à trous, etc...).

Conclusion

Au terme de la cinquième année d'une prise en charge qui a subi les avatars propres au fonctionnement de la vie institutionnelle, (absences, renouvellement de personnel, gestion d'équipe difficile, "incompréhension" pluri-disciplinaire), les enfants s'intéressent de plus en plus à ce groupe d'analyse systématique de l'objet "langue" qui manipule en permanence le transfert écrit/pictogrammes. Cet intérêt est probablement dû au fait que les enfants ressentent un réel plaisir intellectuel à résoudre les problèmes que représentent la réflexion métacognitive. Cette activité correspond peut-être, malgré leur pratique pathologique du langage (pour les dysphasiques), à leur capacité de raisonnement.

Le groupe d'enfants s'est un peu modifié au cours de ces années puisque 3 des 4 enfants AVS du projet initial ont rejoint les classes d'éducation nationale du centre avec un bagage de connaissances intéressant, malgré une lecture encore lacunaire. D'autres enfants SLO ont au contraire rejoint le groupe et nous avons dû recommencer avec eux l'ensemble du travail de communication et de grammaire, ce qui n'était pas inutile pour les "anciens".

L'objectif était précis mais les moyens mis en œuvre pour amener les enfants d'une part à l'écrit, d'autre part à la communication ont nécessité une adaptation pédagogique permanente. En effet, même si nous connaissions le but à atteindre, nous avons très souvent été freinés et remis en question par les réactions des enfants à nos méthodes d'enseignement. Les répétitions multiples dans des contextes très variés, les révisions régulières et les techniques renouvelées, imposées par la lenteur et les écueils de l'apprentissage nous ont fait prendre conscience du rythme particulièrement pathologique de l'évolution de ces enfants. Il ne s'agit pas avec eux, de "recommencer" le programme mais de l'aborder d'emblée différemment en prenant - très patiemment - tout le temps qu'il leur faut pour accéder à l'écrit. Sans vouloir déprécier le rôle des prises en charges individuelles, il nous semble qu'avec les enfants SLO, elles ne soient réellement efficaces que lorsqu'elles complètent et précisent ce qui a été initié sur le plan de la communication, en groupe. Pour beaucoup, la communication a en effet besoin d'être ancrée dans des situations réelles avant d'être travaillée individuellement. Ceci réduit la pauvreté des centres d'intérêt, les constructions linguistiques figées, et les attitudes stéréotypées d'un

enfant seul face à l'adulte - remarques qui sont souvent faites par les thérapeutes lorsqu'ils décrivent la communication des enfants SLO.

Pendant tout le temps qu'a duré cette expérience, bon nombre de visiteurs et d'intervenants du centre ont été impressionnés par le dynamisme, la complicité des enfants entre eux et la vie qui se dégageait de cette classe, malgré la lourdeur des handicaps. Nous citerons pour finir cette anecdote : ... le directeur entrant un jour par hasard dans la classe s'est trouvé face à une révolte générale des enfants qui revendiquaient d'avoir les mêmes vacances que leurs frères et sœurs...