

Cette recherche-expérimentation présente les différentes étapes d'élaboration d'un système de communication avec des enfants IMOC n'ayant aucune possibilité d'expression orale.

La progression suit deux grands axes :

- sur le plan linguistique, elle part du mot pour aller jusqu'au récit, suivant ainsi le développement langagier de l'enfant normal. Elle cherche à établir le triangle signifiant-signifié-référent.

- sur le plan cognitif, elle part de l'appréhension du monde réel pour parvenir à sa symbolisation en pictogrammes. Par conséquent, les notions d'espace, de temps, de raisonnement, d'identification sont abordées.

Christine MAEDER

Orthophoniste, psychologue
DEA de Sciences du langage
9, Place de l'Eglise
54280 SEICHAMPS

COMMENT FAIRE ACCÉDER LES ENFANTS «IMOC» A LA COMMUNICATION ?

par **Christine MAEDER**

Mots-clés : Apprentissage - communication non verbale - IMC - organisation spatiale - organisation temporelle - système de communication - intégration sociale et scolaire - rééducation - enfant.

Exerçant depuis 6 ans dans un S.S.E.S.D. (Service de Soins et d'Education à Domicile) en qualité d'orthophoniste, j'ai été amenée à voir de jeunes enfants IMOC (Infirmité Motrice d'Origine Cérébrale), très handicapés sur le plan moteur et ne pouvant, de ce fait, accéder à l'oralisation.

Lorsque l'on se trouve en présence d'un enfant IMOC, on se rend vite compte des limites de l'échange que l'on peut avoir. En effet, les deux partenaires de la communication sont gênés : l'enfant IMOC, parce qu'il ne peut exprimer ce qu'il veut ; son interlocuteur, qui, lui, peut s'exprimer, mais qui ne peut savoir s'il est compris, faute de réponse orale ou, tout du moins, d'un code commun.

On sait que, si l'enfant est privé de communication, il est privé d'un développement normal. L'objectif premier du travail avec ces enfants est donc de trouver des moyens de communication adaptés à ces enfants.

Pour faire accéder ces enfants à un système de communication, il a fallu passer par différentes étapes. Celles-ci ont été élaborées à partir des données psycholinguistiques concernant le développement intellectuel et langagier de l'enfant dit «normal» - langage et intelligence étant intimement liés.

Le but de cet article est de décrire les différentes étapes de construction de ce système de communication. Elles seront présentées ici sous forme d'une succession, mais, bien entendu, on constate - tout comme chez l'enfant normal - des chevauchements, des régressions... Cette succession n'est donc pas figée.

1. Le travail préparatoire à la communication

Avant d'aborder la communication à proprement parler, et d'introduire un code, il faut en construire les bases. Tout langage s'appuie sur des découvertes réalisées au niveau de l'espace, du schéma corporel, de soi, et, d'une manière générale, d'une analyse du monde environnant. Si l'appréhension de ces données est entravée, il faut aider l'enfant à prendre

connaissance de son corps et du monde qui l'entoure.

a - Le repérage dans l'espace

Les enfants IMOC ont peu de possibilités de mobilisation volontaire des différentes parties de leur corps, il faut donc encourager et faciliter toute action volontaire afin qu'ils puissent effectuer des découvertes par eux-mêmes. La prise de possession de l'espace passe par cette expérimentation active.

Au SSESD, on encourage ou on provoque les déplacements des enfants (à domicile, dans les salles du service, au supermarché, au parc...). Ces déplacements sont facilités par des appareils de déambulation adaptés à chacun (flèches, cadre Hasi) ou sans appareillage (debout tenu par un adulte, en position couchée sur le sol et en roulant...).

Cette notion d'espace est aussi étroitement liée à la notion de **temps**. En effet, tout déplacement se fait sur une certaine distance mais aussi pendant une certaine durée.

Mais quel rapport ont ces deux notions - espace et temps - avec la communication ?

Tout message **verbal** se déroule dans le temps, que ce soit au niveau du mot (l'ordre des phonèmes dans le mot a son importance), que de la phrase (l'ordre des mots a son importance), ou du dialogue (alternance des prises de parole), ou encore du récit (chronologie des événements). L'intégration des notions de temps est donc indispensable à la compréhension aussi bien qu'à l'expression verbale).

Tout message **écrit**, qu'il soit graphique ou pictographique, se déroule dans l'espace. La convention, dans nos sociétés européennes, est d'écrire de gauche à droite et de haut en bas. Certains graphèmes ne diffèrent que par leur orientation (b/d/p/q, a/o...). Certains pictogrammes ne diffèrent que par le sens de la flèche (ex. s'habiller/se déshabiller, prendre/donner, monter/descendre...).

Par conséquent, si les notions spatiales de droite et de gauche, de haut et de bas ne sont pas acquises, d'inévitables confusions visuelles apparaîtront, responsables d'altérations du sens du message (ex. : «prendre le bateau» ne veut pas dire la même chose que «prendre le gâteau», ↗ et ↘ ont des sens opposés).

Pour les enfants IMOC comme pour les autres enfants, les notions temporo-spatiales sont donc importantes.

b - Le schéma corporel

L'élaboration et la prise de conscience du schéma corporel se font d'autant plus difficilement chez l'enfant IMOC que celui-ci ne peut réaliser que très peu de mouvements volontaires. Or, cette élaboration passe par la prise de conscience de ses articulations, de ses muscles pendant les mouvements, la confrontation à d'autres corps, d'autres matériaux dans les manipulations ou les jeux. Il faut donc essayer de pallier très précocement à ces manques chez les enfants IMOC.

Par le biais de mobilisations passives, de jeux de balancement, de glissement le long de différentes surfaces, l'enfant IMOC peut vivre des expériences nouvelles. Un jeu de déguisement avec de vieux vêtements a permis de découvrir plus précisément les différentes parties du corps (les gants pour les mains, le chapeau pour la tête...).

Tout ceci concerne les organes **effecteurs** et l'aspect dynamique de la prise de conscience de son corps.

Un autre aspect est tout aussi important : l'aspect **réceptif** avec tous les organes des sens. Différents stimuli ont été proposés aux enfants : auditifs, visuels, tactiles, gustatifs, olfactifs. On a pu se rendre compte que bon nombre d'entre eux n'étaient pas reconnus, faute d'avoir été rattachés à une valeur sémantique (la plupart des perceptions restaient indéfinies pour ces enfants). Pour chacun de nous, l'odeur du café est rattachée à un goût, à une couleur, à un nom. Mais imaginez une odeur dont vous ne connaissez pas la provenance... Comment va-t-elle être engrammée dans votre cerveau ?

Pour ces enfants IMOC, c'est ce qui se passait pour de nombreux stimuli. Nous avons donc beaucoup travaillé sur des associations de canaux perceptifs (ex. : le cri du chien et la photo du chien = association auditif/visuel, l'odeur du parfum et son flacon = association olfactif/visuel, la vue d'une orange, son odeur quand on l'épluche et son goût quand on la mange = association visuel/olfactif/gustatif...).

Encore une fois, quel est le rapport avec la communication ?

- Tout d'abord, les deux versants (effecteur et réceptif) sont présents dans la prise de conscience du corps mais aussi dans la communication (on émet des messages et on en

reçoit).

Il est important que l'enfant IMOC sache que son corps est capable de certains mouvements volontaires et qu'il peut s'en servir pour exprimer des besoins, des désirs, pour communiquer avec autrui.

Pour le rééducateur, il est utile de savoir quelle partie de son corps l'enfant IMOC va pouvoir utiliser au mieux pour communiquer (afin de pouvoir adapter au mieux les contacteurs reliés à un ordinateur ou à un désigneuseur - comme Firmin - certains enfants utilisent préférentiellement la main, d'autres la jambe, d'autres encore la tête...).

- Ensuite, l'établissement des liens Signifiant-Signifié-Référent. Ces liens s'établissent, chez l'enfant normal, dans le contexte de la vie quotidienne et un mot (Signifiant) n'est jamais appréhendé de façon isolée. Si l'on prend l'exemple du mot /chien/, ce mot est prononcé par des personnes de l'entourage familial et rattaché au référent «chien» que l'enfant peut voir, entendre (aboyer ou grogner), toucher, sentir. Ce mot est donc acquis dans une **polysensorialité** qui permet à l'enfant de lier Signifiant et Référent. Au début, l'enfant ne verra, n'entendra, ne touchera peut-être qu'un chien (le sien ou celui de son voisin), puis il verra, entendra, touchera d'autres chiens et accèdera au concept de «chien», dans la mesure où le chien sera toujours associé à ces différents chiens.

L'enfant IMOC, du fait de son peu de possibilités motrices, n'a pas toujours l'occasion d'expérimenter ces différentes perceptions ni surtout de les associer aux mots qu'il entend autour de lui et, par conséquent d'en faire une synthèse et de les rattacher à des Signifiants. Le travail de l'orthophoniste sera donc de lui fournir des stimuli et d'établir des liens avec les mots utilisés par l'entourage de l'enfant.

c - L'identification

Elle découle des activités précédentes : à la fois prise de conscience de soi et des autres par le biais des différentes perceptions et association d'un nom à une personne déterminée. Les diverses perceptions permettent aussi à l'enfant IMOC d'effectuer la différenciation entre lui-même et autrui. Avec le nom ou le prénom qui caractérise chacun, on peut faire accéder l'enfant à la **représentation** de la personne absente. C'est une première abstraction.

Par le biais de caresses, de chansons, on fait connaissance avec les autres enfants, avec les adultes. On réalise des jeux de reconnaissance visuelle (la plus facile et la plus utilisée), auditive (par la voix de chacun), tactile (les yeux bandés), éventuellement olfactive (surtout avec la mère dont l'odeur est souvent reconnue, comme elle l'est, très tôt, chez le nouveau-né) ; des jeux de cache-cache avec appel du prénom. On interpelle souvent les enfants pour qu'ils réagissent à leur prénom mais aussi à celui des autres (de manière différente). Un peu plus tard, on attribue des vêtements aux personnes («à qui sont le bonnet bleu, le manteau gris, les chaussures rouges... ?»). On élargit ainsi les cercles concentriques autour de chacun. Les connaissances sur chacun augmentent.

d - Différenciation, discrimination

Quand tout ce qui précède est acquis, que des objets, des personnes... commencent à être reconnus, que les liens Signifiant-Signifié-Référent sont établis, on peut se livrer à des activités plus élaborées :

- **de discrimination** : il s'agit pour les enfants de reconnaître, de différencier des objets, des personnes en passant par différents canaux perceptifs (visuel, auditif, tactile, olfactif, gustatif) et de les associer à leurs noms (les noms étant proposés verbalement par l'adulte) ; ou bien d'associer une reconnaissance tactile d'un objet (ex. : un ours en peluche) à sa reconnaissance visuelle.

- **de repérage des «semblables» et des «différents»**. Pour cela, divers objets sont proposés parmi lesquels plusieurs sont semblables (soit par leur apparence visuelle, soit par le bruit qu'ils font, soit par leur matière, soit par leur odeur...). L'enfant doit donc manifester et désigner - en général, cela passe par le regard dirigé vers les objets, parfois par une main dirigée vers l'objet - les objets semblables. Ce type d'activités constitue la base sur laquelle s'appuieront les activités de catégorisation, de classification.

2. Le travail sur la communication

Après tout ce travail préparatoire, sur lequel il faudra parfois revenir, le travail sur la

communication peut débuter. Il comprendra deux versants - réceptif et expressif - tout sujet communicant se trouvant tour à tour dans les rôles de récepteur et de locuteur.

a) **Le versant réceptif**

Je commencerai par le versant réceptif car la première difficulté que nous avons rencontrée avec ces enfants IMOC était de savoir s'ils comprenaient bien le message verbal qui leur était adressé, par l'entourage familial ou par les professionnels.

Le message verbal étant un code, une convention respectée par les membres d'une même communauté linguistique, il fallait s'assurer que ce code était bien intégré par l'enfant.

Le plus souvent, lorsque nous interrogeons les parents sur le degré de compréhension de leur enfant, nous obtenions presque toujours le même type de réponse : «il comprend tout». Mais en poussant un peu plus loin nos investigations, nous nous rendions vite compte qu'il s'agissait d'une compréhension de type pragmatique et non d'une compréhension d'ordre syntaxique ou même lexical du message verbal.

Par exemple, tel enfant salivait lorsque sa mère mettait la table et qu'elle lui disait «on va manger» ; ou tel autre pleurait lorsqu'on le mettait en pyjama et qu'on lui disait «on va au lit». Ceci était interprété par les parents comme une compréhension de ce qui était dit alors que, visiblement, le contexte extralinguistique aidait grandement à la compréhension verbale.

D'ailleurs, ces mêmes messages, émis hors contexte et associés à des photographies représentant les actions de manger ou d'aller au lit ne suscitaient aucune réaction différenciée chez ces mêmes enfants.

Pour établir cette compréhension verbale «pure» et non plus liée au contexte, il nous a semblé nécessaire de repasser par certaines étapes (toujours inspirées du développement langagier de l'enfant normal) :

LE MOT :

Cette étape a été la plus longue puisqu'il s'agissait d'établir les liens entre les trois sommets du triangle : réalité (Réfèrent) - concept (Signifié) - mot + pictogramme (Signifiants).

Mais si les mots faisaient déjà partie de leur environnement verbal, les pictogrammes étaient totalement nouveaux pour tous les enfants que nous prenions en charge. Ils représentaient déjà un certain degré d'abstraction auquel n'avaient pas accès ces enfants IMOC.

Il nous a donc fallu passer par toute une série d'activités de reconnaissance et d'association de différents référents au mot pour finalement accéder au lien entre les mots et ces pictogrammes :

- les jouets ou **objets réels** (en trois dimensions et en taille réelle) : de nombreux jeux accompagnés de productions verbales permettaient d'apprécier l'étendue du vocabulaire passif à la disposition de chaque enfant et, éventuellement, de l'enrichir.

- des **objets miniatures** (dînette, aliments, voitures, personnages) étaient associés aux objets grande nature correspondants ainsi qu'au mot. Le référent s'élargissait donc.

- des **photos** des objets connus des enfants ont été réalisées : l'enfant pouvait ainsi avoir simultanément sous les yeux l'objet réel et sa représentation exacte en deux dimensions sous forme de photographies. Cette activité a permis aux enfants de prendre conscience que les objets du monde environnant pouvaient avoir une autre représentation. Bien sûr, là aussi, les mots ont été dits et associés aux photos correspondantes.

- des **dessins en couleurs** ou des images en couleurs ont remplacé progressivement les photographies. Il ne s'agissait plus de représentation exacte mais ce type de représentation restait concret. Ils ont permis de passer de la notion de particulier à celle de général (ex : la table pouvait être représentée par plusieurs dessins: une table rouge, une table basse, une table ronde...). L'enfant accède ainsi à la notion de concept.

- des **dessins en noir et blanc** représentant exactement la réalité ont servi d'intermédiaire entre les dessins colorés et les pictogrammes : le caractère concret est conservé mais pas les couleurs.

- la dernière phase a été l'accession aux **pictogrammes** (dessins schématisés, symboliques) associés aux mots écrits. L'enfant garde ainsi le lien entre le code pictographique et le code du Français. Cela permet en outre une familiarisation avec l'écrit, sans que

ces enfants soient, à ce moment de la rééducation, capables d'accéder à la lecture proprement dite. Les premiers pictogrammes présentés restaient relativement concrets puisqu'ils représentaient des objets, des animaux ou des personnes.

LA PHRASE-NOYAU

Une fois que les enfants avaient acquis un certain vocabulaire passif dans les trois catégories de noms (objets, animaux, personnes), nous avons voulu passer à la compréhension de la phrase-noyau, phrase la plus simple, composée d'un sujet et d'un verbe.

Pour cela, nous avons choisi des verbes d'action - plus faciles à comprendre que des verbes exprimant des sentiments ou d'autres notions abstraites et plus facilement symbolisables en pictogrammes.

Pour faire saisir aux enfants le lien entre le référent (l'action) et le signifiant (le pictogramme), nous avons demandé aux familles de photographier leur enfant dans les diverses activités de la journée. Nous avons ainsi obtenu un catalogue intéressant où nous pouvions faire varier **les sujets** (qui étaient les différents enfants du groupe) et **les verbes** (les différentes actions) des phrases-noyaux proposées. Sous forme de jeux, à faire deux par deux ou en groupe, on peut associer les pictogrammes aux photos.

LA PHRASE

Les deux extensions de la phrase que nous avons retenues ont été :

- le complément d'objet direct ou indirect (le vocabulaire avait déjà été vu auparavant puisqu'il s'agissait de noms) ; l'adjectif (épithète du sujet ou du complément d'objet) avec des notions de taille, de couleurs qui avaient été utilisées dans des jeux avec les vêtements, la dinette, les animaux...

L'accent était mis sur l'attention auditive portée sur tout le message verbal afin que la compréhension de la phrase soit complète.

LE RÉCIT

Les récits proposés sont d'abord très courts et très simples pour aller progressivement en s'allongeant et en se complexifiant.

Les récits proposés sont de deux types :

- **des histoires** (domaine de l'imaginaire) qui sont racontées oralement par les adultes. Dans un premier temps, elles sont associées à des supports visuels (animation de personnages, diapositives, livres d'images, pictogrammes) qui reprennent ainsi les quatre étapes utilisées pour l'accession au mot (objets, photos, images, pictogrammes). Les pictogrammes, dessinés au fur et à mesure de l'histoire sur des feuilles volantes, permettaient aux enfants de les rapporter chez eux et de se «replonger» dans les histoires avec leur entourage familial.

Bien entendu, cette accession au récit s'appuie sur le travail préparatoire antérieur puisque les notions d'espace, de temps, d'identifications, de reconnaissance et de différenciation sont sans cesse mises en œuvre dans les histoires.

Les enfants gagnent en représentation mentale et accèdent progressivement à l'imaginaire.

- **le récit d'évènements vécus** (domaine du réel) :

Il peut s'agir des vacances, d'un anniversaire, d'une visite, ou encore de sorties, d'activités réalisées avec le groupe.

La consigne est alors de retranscrire, de codifier ce qui a été vécu. Ce type d'activités a permis de retravailler plus précisément la notion de temps, avec notamment la chronologie des évènements. La réalisation de recettes de cuisine a été particulièrement appréciée et bénéfique : les différentes étapes (lecture de la recette par l'adulte, écriture de la liste de courses sous forme de pictogrammes, courses, réalisation du gâteau, dégustation) ont été vécues au cours des semaines et codifiées à chaque fois. Le résultat final, témoin de la succession des évènements est très motivant pour les enfants. Et là aussi, la codification de la recette en pictogrammes permet une réutilisation à la maison (avec décodage des pictogrammes par l'enfant).

Bien sûr, dans cette étape de récit, une autre activité intellectuelle intervient : la mémoire. Les pictogrammes ainsi réalisés au fur et à mesure et toujours associés au code verbal correspondant sont bien mieux engrammés. Ainsi, l'enfant IMOC a mémorisé des récits sous deux formes : visuelle (pictogrammes) et auditive (message verbal). La

compréhension est donc bien enclenchée, les mécanismes de codification sont bien intégrés, il ne reste donc plus qu'à les enrichir.

b) Le versant expressif

Le travail sur la communication doit aussi amener l'enfant IMOC à pouvoir s'exprimer. Pour cela, il faut mettre à sa disposition un certain nombre de moyens techniques (ordinateur, désigneuse FIRMIN, contacteurs mettant en action des jouets tels que voiture téléguidée ou train électrique, livre magique) mais aussi un code de communication.

Il existe de nombreux codes non verbaux répertoriés (tels que BLISS ou GRACH) ou non répertoriés (existants à une petite échelle, dans chaque centre ou service accueillant des enfants handicapés moteurs) ; alors comment faire le choix du code le plus adapté aux enfants dont nous nous occupons ?

Malgré l'aspect plus universel du code BLISS, nous avons préféré nous inspirer du code GRACH qui nous a semblé plus concret et plus directement accessible - autant par les enfants que par leurs parents. Mais, nous avons aussi effectué certaines modifications partielles ou complètes dans les pictogrammes proposés par ce code. Pour essayer de pallier à l'inconvénient de la non universalité de ce nouveau code, nous y avons adjoint les mots écrits (chaque dessin est associé à son signifiant écrit). Ceci facilite grandement la compréhension du message de l'enfant par une personne non «initiée».

Mais si cette méthode paraît simple sur le plan théorique, elle l'est moins sur un plan pratique. En effet, on se heurte :

- d'une part aux **réticences** des parents à utiliser un tel code pictographique, soit parce que cela paraît trop compliqué ou que cela leur semble alourdir leur communication avec leur enfant avec qui ils ont l'impression de bien communiquer, soit parce qu'ils n'acceptent pas que leur enfant ne parle pas.

- d'autre part, à la **lenteur** et au manque d'habitude de ces enfants à s'exprimer ; ils ont tendance à attendre les sollicitations de l'adulte et très peu souvent à s'exprimer spontanément.

Pour pallier à ces deux inconvénients, nous essayons, chaque fois que c'est possible, de provoquer les situations où l'enfant est amené à communiquer, de multiplier les expériences en l'absence des parents afin que l'enfant IMOC ait l'occasion de «raconter» ce qu'il a vécu, d'élargir son horizon, et à l'inverse, d'amener l'enfant à nous raconter ce qu'il a fait avec ses parents.

Dans le prolongement des histoires racontées aux enfants, nous avons utilisé le jeu symbolique en groupe. Mais, bien sûr, il a fallu adapter cette activité aux difficultés motrices des enfants. Nous sommes passées par trois stades successifs :

- **RACONTER, METTRE EN ACTION** : un adulte raconte des histoires aux enfants, tout en les «mettant en action» grâce au matériel à disposition dans la salle (jouets, carton, papier, tissus...). Lorsque c'est possible, on aide les enfants à faire un certain nombre d'actions sur les personnages (mettre la poupée dans la baignoire, coucher l'ours...). Les personnages se déplaçant dans l'espace de la salle, les enfants se déplacent aussi (grâce à un appareil de déambulation ou aidé par les adultes) et suivent les personnages dans leur progression.

A quoi cela nous amène-t-il ?

* Il y a transposition du corps propre à celui d'autrui, donc **décentration**.

* L'espace réel se trouve enrichi d'un **espace imaginaire**, symbolique dans lequel évoluent les personnages. L'enfant, en se déplaçant vit les relations spatiales en même temps que les personnages.

* Le **temps** est bien sûr toujours présent dans les histoires mimées mais il ne s'agit plus d'un temps vécu, subjectif mais d'un temps objectif, généralisé au monde environnant par l'intermédiaire des personnages. Le fait d'effectuer les actions successives leur permet de prendre conscience du déroulement dans le temps et de l'importance de l'ordre dans lequel se font les actions, des liens entre elles (cause à effet, causalité-conséquence...).

Par exemple, on déshabille la poupée avant de la laver, on fait cuire le repas avant de donner à manger à la poupée...

Les transformations tangibles des personnages permettent aux enfants, au fur et à mesure de l'histoire mais aussi en fin d'histoire (puisque les divers éléments restent en place) de se remémorer les étapes par lesquelles sont passés les personnages.

Par exemple : la poupée est habillée, elle a pris son sac pour aller à la piscine, puis elle est allée faire des courses au supermarché. L'enfant peut voir les témoins de ces différentes actions (les vêtements, le sac, le panier).

- **ETAPE SEMI-DIRECTIVE** : à certains moments des histoires que raconte l'adulte, on laisse des «blancs» que l'enfant est libre de compléter à sa guise. Vus les problèmes d'expression, on proposait aux enfants soit des questions à choix multiples auxquelles l'enfant pouvait répondre par oui ou par non, ou en désignant un élément parmi deux ou trois, soit des questions ouvertes auxquelles l'enfant répondait par la désignation de l'élément choisi.

Ainsi, **l'imagination** et l'activité expressive des enfants commencent à être sollicitées, tout en respectant le fil de l'histoire, ce qui suppose que l'enfant est attentif et comprend. On fait aussi appel :

* à leur connaissance de la **réalité** :

Par exemple : les personnages peuvent-ils manger des fleurs ? prendre leur bain tout habillés ?...

* à leur sens de **l'humour** :

Par exemple, pourquoi la poupée ne mettrait-elle pas son pantalon sur la tête ? Ou ne prendrait-elle pas son bain avec le chien ?

* à l'émergence de leurs **désirs** :

Par exemple, l'enfant préfère faire manger du chocolat plutôt que des haricots à la poupée, l'emmener à la piscine plutôt qu'à l'école...

- **CONSTRUCTION ENTIÈRE DE L'HISTOIRE** : Nous n'avons malheureusement pas encore pu franchir cette étape, mais nous espérons pouvoir amener les enfants à construire leur propre histoire en choisissant les personnages et leurs actions au moyen de la désignation des pictogrammes ou des mots écrits ; en les mettant en action à l'aide des moyens techniques à leur disposition (appareils de déambulation, adaptations pour la préhension...).

Bien sûr, vues les difficultés motrices de ces enfants, la réalisation des jeux reste encore artificielle (à cause des adaptations nécessaires et de l'intervention encore fréquente des adultes) mais la joie qu'ils nous montrent semble confirmer notre impression d'une évolution possible par le jeu symbolique.

Nous espérons que, par la suite, cette expérience de communication s'étendra au milieu familial et, plus tard, au monde environnant.

L'élaboration et la mise en place de ce travail de recherche ne se sont pas effectuées d'un bloc, elles ont été et sont encore sujettes à des remaniements, à des essais, à des erreurs. Il y a eu de constants allers-retours entre recherche et expérimentation.

Ce travail nous a cependant permis de voir évoluer les enfants sur les plans cognitif et communicatif.

Bibliographie

- CATAIX E. : «Le système Bliss». *Journal d'ergothérapie*. 1981. 1. tome 3. 13-19.
- DETRAZ M.C. & HENNEQUIN C. : «Choix d'un système de suppléance à la communication pour des enfants I.M.C. privés de l'usage de la parole». *Journal d'ergothérapie*, 1986, 8. 1., 4-16.
- INGOGLIA J. & AVAN L. : «Etude clinique des handicaps sévères de la communication chez l'enfant infirme moteur cérébral». *Les cahiers du C.T. N.E.R.H.I.* 1986 n° 36, 1-17.
- KIERNAN, C. : «Stratégie de recherche sur l'emploi de systèmes non-vocaux de communication». *Bulletin de psychologie* 1987-88 XLI n° 383 1-6.
- LAMBERT J.L. & SERON X. : «Infirmité motrice cérébrale et atteinte cérébrale» in : J.A. RONDAL et X. SERON : *Troubles du langage - diagnostic et rééducation*. Mardaga, Bruxelles.
- LE CARDINAL G. & LEGRAND C. : «Comment évaluer la communication de jeunes handicapés de la parole». *Glossa* 1987 n° 6 34-43.
- LEMATAYER M. : «Etude sur les aptitudes cérébro-motrices bucco-linguales innées». *Motricité cérébrale* 1986 n° 7, 1-9.