

Les limites de l'utilisation d'une approche hiérarchique de la représentation dans l'apprentissage du langage

Gayle Porter & Linda Burkhart, 2010

Traduit de l'anglais

Titre original : **Limitations with Using a Representational Hierarchy Approach for Language Learning**

Supposer que les photos sont plus faciles à assimiler que les pictogrammes est basée sur la hiérarchie représentationnelle selon laquelle le symbole est plus iconique ou plus facile à reconnaître, ou qu'il est plus facile d'en deviner la signification, sans apprentissage préalable. Beaucoup d'entre nous ont entendu parler de la hiérarchie représentationnelle lors de nos enseignements sur la CAA (Communication Alternative et Augmentée) et le rôle de l'iconicité dans l'apprentissage du symbole a été un point central à plusieurs reprises dans la littérature concernant la CAA. Cependant, avec la nouvelle prise en considération de l'apprentissage par les enfants de la communication et du langage dans des contextes naturels, utiliser la hiérarchie représentationnelle présente manifestement des limites significatives pour l'acquisition du langage assisté (par opposition au fait de deviner le sens des symboles). Romski et Sevcik (2005) renvoient à la hiérarchie représentationnelle comme l'un des mythes qui ont pu limiter les opportunités d'apprentissage du langage assisté.

Parmi les problèmes liés à l'utilisation de la hiérarchie représentationnelle comme base dans la mise en place du langage assisté (y compris la supposition selon laquelle les photos doivent être utilisées avant les pictogrammes), on peut soulever les suivants :

- L'iconicité des photos ne concerne que des noms représentationnels (l'image qui produit des mots). Le PROBLÈME avec la CAA : cela a conduit à une sur-représentation des noms communs dans le vocabulaire, excluant un autre type de vocabulaire, souvent acquis plus tôt, et potentiellement plus puissant, comme ALLER, VIENS, ARRÊTE, AIDE-MOI, NON, ENCORE, À MOI.
- Les représentations plus concrètes telles que des objets ou des photos peuvent en fait rendre leur utilisation plus difficile lorsqu'on veut les utiliser comme symboles à des fins de communication. P. ex. comme la photo d'un gobelet, visuellement, est très semblable à ce gobelet précisément, il peut être très difficile d'utiliser cette photo pour représenter le concept plus général de « boisson » (qui peut être servie dans plusieurs sortes de gobelets). Il est également plus compliqué de créer des représentations photographiques pour des mots abstraits. Par exemple, une photo d'un homme faisant le signe « stop » de la main est si fortement associée, visuellement, à la représentation d'un « homme » qu'il peut être plus difficile d'associer la signification « stop » à cette photo (en fait, la photo renverra davantage au mot « homme » dans l'esprit de la personne). Auparavant, lorsque nous utilisions des photos pour les personnes dans le PODD (Tableaux Dynamiques à Organisation Pragmatiques), nous avons constaté que les enfants et les partenaires de communication se laissaient distraire du message qu'ils communiquaient en discutant des photos à la place (comme on le ferait en regardant un album photo).

- La plupart des mots engendrant une image ont une fréquence d'utilisation moindre (vocabulaire spécifique), contrairement au vocabulaire de base qui est utilisé fréquemment dans de multiples situations. Cela signifie que vous pouvez communiquer moins de choses avec chaque photo et que vous avez moins d'opportunité d'apprendre et d'utiliser des mots dans des situations et des environnements variés.
- Les personnes qui ont des compétences de perception visuelle typiques reconnaissent plus facilement des photos de noms que des lignes dessinées. Les enfants dont les parties corticales du cerveau qui gèrent la vision sont endommagées – Déficience Visuelle d'Origine Corticale (DVOC), peuvent avoir beaucoup de difficultés avec la complexité des photographies. La difficulté à gérer la complexité visuelle est une caractéristique fréquente chez les enfants qui ont une DVOC (*Roman-Lantzy, 2007*). La quantité de détails et le nombre de couleurs dans un stimulus augmentent tous la complexité d'une image. Plus l'image est complexe, moins il est probable qu'un enfant atteint d'une DVOC la regardera, et avec le temps, qu'il sera capable d'en tirer une signification. Les photographies font partie des images visuelles les plus complexes pour beaucoup de ces enfants. Les images qui n'ont qu'une ou deux couleurs, des formes simples présentées à l'enfant sur un fond uni (en général noir) sans aucun autre parasite visuel autour, seront plus à même d'intéresser visuellement l'enfant, et donc auront une meilleure chance d'être associés à une signification à l'usage. La saturation visuelle d'une photo peut également créer une distraction pour les enfants dans le spectre de l'autisme qui peuvent avoir des difficultés à filtrer les informations extérieures et à se concentrer sur la ou les parties qui sont les plus pertinentes à la signification.
- Le degré d'iconicité – à quel point est-il facile de reconnaître, de deviner la signification d'un symbole sans aucun apport de base – n'est pas le problème dans l'acquisition du langage. **Le langage s'apprend.** Pourquoi un anglophone comprend/lit/parle anglais et non grec ? Les symboles du grec écrit et parlé ne sont ni plus ni moins arbitraires que l'anglais écrit ou parlé – la différence est qu'il a eu l'opportunité d'apprendre le langage oral et écrit anglais.
- La recherche concernant l'acquisition naturelle de langues signées et de gestes arbitraires a démontré que l'iconicité du symbole/signe n'influence pas en premier lieu l'acquisition des mots chez les enfants en bas âge. L'utilisation et l'utilité du symbole/signe est plus importante que son iconicité. (*Namy, Campbell & Tomasello, 2004*, résumant certaines des recherches pertinentes dans ce domaine).
- Le langage oral est très arbitraire (de même que l'orthographe) et les enfants en très bas-âge apprennent à comprendre et à utiliser le langage oral en y étant exposés lors d'interactions porteuses de sens.
- Le premier problème rencontré lorsque l'on utilise la hiérarchie représentationnelle comme base pour la mise en place d'un langage assisté est que **l'iconicité des symboles n'est pas un facteur important dans l'acquisition précoce du langage.**
- La tendance qui consiste à considérer l'iconicité donne une trop grande importance aux noms et tend à réduire la communication à faire des choix, ce qui est différent d'une autonomie de communication – lorsqu'une personne dit ce qu'elle veut, quand elle le veut – et il est peu probable que cela stimule l'acquisition du langage.

Donc, avec ces informations, nous n'attendons pas d'introduire des pictogrammes, mais commençons par apporter une stimulation réceptive dans des contextes authentiques et qui ont un sens, pour fournir à l'élève l'opportunité d'apprendre les symboles. L'objectif est de stimuler la communication et le développement du langage pour aider les enfants à apprendre à communiquer dans les mêmes buts et avec les mêmes fonctions que leurs pairs qui oralisent. Le PODD fournit un moyen d'organiser ce vocabulaire afin que les autres puissent fournir cet apport réceptif à l'enfant qui apprend le langage. Notre expérience avec les enfants en très bas-âge (des enfants avec des capacités cognitives, qui ont des besoins de communication complexes à 12-13 mois et qui utilisent en expressif des pictogrammes après une période de stimulation réceptive relativement courte) et les élèves qui ont des difficultés cognitives et de langage (oral) réceptif profondes et sévères à qui l'on a fourni une stimulation réceptive (stimulation du langage assisté sur une période souvent plus longue) avec des pictogrammes apporte des informations. Les premiers mots expressifs de ces enfants tendent à inclure une large proportion de vocabulaire de base (mots non-producteurs d'image) tels que JE FAIS, ARRÊTE, AIDE-MOI, DEPÊCHE-TOI, ENCORE, FINI, J'AIME ÇA, QUELQUE CHOSE NE VA PAS. Actuellement, de nouvelles études sont publiées, qui confirment que des individus d'âges et de handicaps variés peuvent apprendre les pictogrammes par la stimulation du langage assisté (*Barton, Sevcik, & Romski, 2006; Beck Stoner, & Dennis, 2009; Binger & Light, 2007; Bruno, & Trembath, 2006; Cafiero, 2001; Dada, & Alant, 2009; Drager, Postal, Carrolus, Castellano, Gagliano & Glynn, 2006; Goossens', 1989; Harris, & Reichle, 2004; . Romski, Sevcik, Robinson & Bakeman, 1994; Romski, Sevcik, Robinson, Mervis, & Bertrand, 1995*).

Ceci étant dit, il n'y a rien de mal à utiliser des photos pour proposer un choix entre des choses spécifiques qui peuvent être facilement représentées par une photo. Nous ne ressentons pas souvent le besoin de faire cela parce que

- prendre des photos et les retravailler pour réduire la complexité visuelle prend du temps, ce qui peut limiter la quantité de vocabulaire mis à disposition de l'enfant pour les choix
- on peut souvent apprendre à l'enfant à utiliser de manière plus efficace, flexible et spontanée les objets qui l'entourent (il n'y a pas besoin de préparation pour parler d'un objet spécifique quand il est présent)
- la plupart des mots producteurs d'image que l'on peut photographier sont aussi relativement faciles à apprendre en pictogrammes.

De gros problèmes se présentent quand les gens se fient seulement à la reconnaissance et ne donnent pas de possibilité à l'enfant d'apprendre le langage pour communiquer pour de multiples raisons. L'utilisation de la stimulation du langage assisté (lorsque d'autres personnes modélisent l'utilisation des symboles pour communiquer des messages authentiques dans des situations survenant naturellement au quotidien) fournit aux enfants l'opportunité d'apprendre non-seulement les symboles, mais aussi la façon d'utiliser ces symboles pour une communication autonome – dire ce qu'ils veulent dire, quand ils veulent le dire.

Références sélectionnées

Barton, A., Sevcik, R. & Ronski, M. (2006) *Exploring visual-graphic symbol acquisition by pre- school age children with developmental and langage delays. Augmentative and Alternative Communication, 22, 10 -20.*

Beck, A. R., Stoner, J. B., & Dennis, M. L. (2009). *An investigation of aided langage stimulation: Does it increase AAC use with adults with developmental disabilities and complex communication needs? Augmentative and Alternative Communication, 25, 42-54.*

Binger, C., & Light, J. (2007). *The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. Augmentative and Alternative Communication, 23, 30-43.*

Bruno, J., & Trembath, D. (2006). *Use of aided langage stimulation to improve syntactic performance during a weeklong intervention program. Augmentative and Alternative Communication, 22, 300-313*

Cafiero, J. (2001) *The effect of an augmentative communication intervention on the communication, behavior, and academic program of an adolescent with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16, 179-193.*

Dada, S., & Alant, E. (2009). *The effect of aided langage stimulation on vocabulary acquisition in children with little or no functional speech. American Journal of Speech-Langage Pathology, 18, 50-64.*

Drager, K. D. R., Postal, V. J., Carrolus, L., Castellano, M., Gagliano, C., & Glynn, J. (2006). *The effect of aided langage modeling on symbol comprehension and production in two preschoolers with autism. American Journal of Speech-Langage Pathology, 15, 112-125.*

Goossens', C. (1989). *Aided communication intervention before assessment: A case study of a child with cerebral palsy. Augmentative and Alternative Communication, 5, 14-26.*

Harris, M. D. & Reichle, J. (2004). *The impact of aided langage stimulation on symbol comprehension and production in children with moderate cognitive disabilities. American Journal of Speech-Langage Pathology, 13, 155-167.*

Namy, L., Campbell, A. & Tomasello, M. (2004) *The changing role of Iconicity in Non-verbal Symbol*

learning: A U-shaped Trajectory in the acquisition of arbitrary gestures. *Journal of Cognition and Development*, 5(1), 37-57

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

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

Romski, M. A., Sevcik, R. A., Robinson, B., & Bakeman, R. (1994). *Adult-directed communications of youth with mental retardation using the system for augmenting language*. *Journal of Speech & Hearing Research*. Vol 37(3), (1994), 617-628.

Romski, M.A., Sevcik, R., Robinson, B., Mervis, C., & Bertrand, J. (1995). *Mapping the meanings of novel visual symbols by youth with moderate or severe mental retardation*. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 391 – 402.

Roman-Lantzy, C. (2007) *Cortical Visual Impairment. An approach to assessment and intervention*. New York: AFB Press. American Foundation for the Blind.

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