

**LES LIVRES DE COMMUNICATION A TABLEAUX DYNAMIQUES  
A ORGANISATION PRAGMATIQUE  
(PRAGMATIC ORGANIZATION DYNAMIC DISPLAY, PODD) :  
UN OUTIL PROMETTEUR POUR LES SUJETS  
SOUFFRANT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE**

*Gayle PORTER*

Cerebral Palsy Education Centre  
(Centre de rééducation pour l'infirmité motrice cérébrale)  
Melbourne, Australie

*Joanne M. CAFIERO*

Cafiero Communications, LLC [S.A.R.L.]  
Rockville, Maryland

**RESUME**

*Les sujets souffrant de troubles du spectre autistique (TSA) sont confrontés à de très grandes difficultés en matière de langage et de communication. Des études suggèrent qu'un apport en langage augmenté, par un partenaire parlant, utilisant 'un système de communication augmentée ou alternative (CAA) dans le cadre aussi bien de l'expression que de la réception, peut les aider efficacement. Le système des tableaux dynamiques à organisation pragmatique (PODD) constitue à la fois une méthode et un outil permettant l'élaboration et l'utilisation d'apports de langage augmenté. En étant une pratique prometteuse, le système PODD offre des stratégies pour concevoir, réaliser et mettre en œuvre des systèmes de communication favorisant une communication authentique, pour toute une gamme de fonctions, dans tous les contextes de la vie quotidienne. Les stratégies du système PODD permet de minimiser plusieurs des difficultés rencontrées avec les livres de communication à plusieurs niveaux. En particulier, le système PODD :*

- 1/ permet à la personne dépendant de la CAA et à ses partenaires de communication de naviguer efficacement au sein du livre pour repérer le vocabulaire voulu ;*
- 2/ réduit le temps d'accès au vocabulaire utilisé pour produire des messages de plusieurs pictogrammes*
- 3/ fournit une stratégie d'accès rapide à des messages prévisibles ; et*
- 4/ rend possible l'accès à un vocabulaire étendu avec lequel construire des messages inédits et spontanés.*

*Le présent article présente l'utilisation du système PODD avec des sujets souffrant de TSA, et en particulier insiste sur ses caractéristiques qui répondent aux difficultés de communication spécifique au spectre autistique.*

Le langage et la communication constituent les principaux défis auxquels sont confrontés les sujets souffrant de troubles du spectre autistique (TSA). Il est établi qu'entre trente et cinquante pour cent des personnes affectées n'acquièrent jamais une maîtrise de la parole suffisante pour satisfaire à leurs besoins ordinaires les plus simples (National Research Council, 2001). Bien que l'utilisation de la CAA pour favoriser le langage et la communication chez les sujets souffrant de TSA constitue désormais une pratique reconnue, il y a peu de recherches sur lesquelles se fonder pour guider les praticiens s'agissant de trouver les bons appareils ou les bonnes stratégies de CAA en réponse à des besoins individuels. L'objectif qu'on vise pour la conception et la mise œuvre de systèmes de CAA est de favoriser la génération d'une communication fonctionnelle spontanée, et c'est bien l'objectif principal de tous les programmes de prise en charge des personnes souffrant de TSA (National Research Council).

Une communication fonctionnelle spontanée vise aux résultats à long terme suivants :

- l'autonomie de communication – les sujets sont capables d'exprimer par eux-mêmes leurs propres intentions (VON TETZCHNER et GROVE, 2003) ;
- l'accessibilité de la communication – l'apprentissage et la pratique de la forme de CAA sont compris et soutenus par l'entourage proche et lointain de la personne (VON TETZCHNER et GROVE) ;
- la compétence communicationnelle – le sujet fait preuve de suffisamment de connaissances, de savoir-faire et de capacités de jugement du point de vue linguistique, pratique et stratégique (LIGHT, 1989, 2003).

#### **LES APPORTS AUGMENTES**

On se sert du terme d'« apport augmenté » pour décrire un ensemble de pratiques où un partenaire de communication parlant normalement (un parent ou un enseignant, par exemple) adopte et utilise comme langue, à la fois d'expression et de réception, un système de communication augmentée ou alternative (CAA) et communique avec un sujet l'utilisant aussi, tout en lui procurant des modèles d'utilisation de cette langue. L'efficacité des différentes approches utilisant des pictogrammes en apport augmenté est avérée, tant sur le plan qualitatif que quantitatif pour les sujets souffrant de TSA (ACHESON, 2006 ; CAFIERO, 1995, 2001 ; DEXTER, 1998 ; DRAGER *et al.*, 2006 ; ROMSKI *et al.*, 2009).

Pour pouvoir fournir un apport augmenté, il y a lieu de fournir un vocabulaire de pictogrammes suffisant pour permettre l'expression de toute une gamme d'intentions communicationnelles, de messages et de thématiques, tels qu'on les trouve naturellement dans les interactions. Dans leurs recherches étonnantes, HART et RISLEY (1995) ont constaté que des enfants de milieu ouvrier ayant un développement normal entendent quelque 1 250 mots par heure, soit un vocabulaire total de six millions de mots écoutés une fois atteint l'âge de trois ans. MIRENDA (1998) a proposé d'avoir comme objectif de présenter au fil de chaque journée aux enfants souffrant de TSA et utilisant la CAA des centaines de modèles d'utilisation de pictogrammes sous forme d'apport augmenté ! un ordre de grandeur bien sûr !

Pour compliquer le travail, il s'agit de présenter des pictogrammes sur des tableaux de communication, ce qui bien entendu limitera le nombre d'éléments pouvant se présenter simultanément.

On a besoin pour cela de stratégies parfaitement pensées permettant d'organiser le vocabulaire des pictogrammes pour procurer aux sujets souffrant de TSA et à leurs partenaires de communication, une bonne facilité d'accès à l'ensemble de mots qui leur permettront de dire ce qu'ils veulent dire, quand ils veulent le dire. Il est apparu au fil du temps différentes solutions, des séries de tableaux d'activité et de tableaux thématiques, des panneaux de communication pour le vocabulaire essentiel, des livres de communication à niveaux multiples/à tableaux dynamiques, de synthétiseurs vocaux et de techniques de codage des messages (GOOSSENS', CRAIN et ELDER, 1992; PORTER et CAMERON, 2007; VAN TATENHOVE, 2009). Toutefois ces solutions limitent souvent la capacité à la

fois des partenaires de communication et des personnes utilisant la CAA de produire une communication spontanée pour une large gamme de fonctions pragmatiques. On mentionnera les limitations suivantes.

- Les tableaux de vocabulaire qui apparaissent pendant une activité sont ensuite rangés, ce qui fait que la personne qui utilise la CAA ne peut plus les récupérer ni accéder à ce vocabulaire à d'autres moments ou dans d'autres contextes.
- L'utilisation d'un vocabulaire spécifique pour une seule activité, ce qui *a priori* ne permet pas à la personne d'introduire une thématique ou de changer de sujet (un enfant qui ne se sent pas bien pendant qu'il joue aux cubes, par exemple, ne va pas toujours trouver le mot « malade » dans le tableau pour cette activité).
- L'utilisation de nombreux tableaux différents, avec des formats variés, qu'il s'agisse du vocabulaire disponible ou de l'emplacement des pictogrammes ; la personne devra donc dépenser des ressources précieuses en termes de travail cognitif et de mémoire de travail, puisqu'il faut pratiquer pour chaque tableau une recherche visuelle, y lire les pictos et comprendre ce qu'il est possible de dire ou non. Il faut pouvoir prévoir et de coordonner ses mouvements moteurs, se concentrer sur des objets successifs et traiter des indices multiples, toutes choses difficiles pour des personnes souffrant de troubles du spectre autistique (DYCK, PIEK, HAY et HALLMAYER, 2007 ; KOEGEL et KOEGEL, 2006). D'où une réduction des ressources disponibles pour la communication et pour l'apprentissage en général.
- Le besoin de chercher entre les différentes pages d'un livre de communication pour repérer le vocabulaire dont on a besoin pour construire des messages a pour effet de ralentir la vitesse de communication.
- L'inefficacité de l'organisation du vocabulaire, qui fait obstacle à la communication tant de messages prévisibles et cohérents du point de vue contextuel que de messages non contextuels et spontanés sur des sujets variés.

Le tableau dynamique à organisation pragmatique (PODD) est le résultat de recherches cliniques visant à résoudre ces difficultés. Le système PODD se fonde sur un ensemble de principes et de stratégies de conception qui permettent d'organiser le vocabulaire sous forme de pictogrammes et favorisent la communication spontanée, autonome et authentique pour une gamme complète d'objectifs fonctionnels et dans tous les contextes de la vie quotidienne.

Ces principes peuvent s'appliquer pour créer toutes sortes de tableaux de communication en réponse à toutes sortes de besoins en matière de communication, de langage et d'accès sensoriel et physique. Bien que cette approche fonctionne parfaitement avec les livres de communication comme avec les jeux de pages pour les tableaux dynamiques des synthétiseurs vocaux, le présent article ne traite que des usages non électroniques du système PODD. Les modèles de livre de communication PODD permettent de réduire le temps et les compétences nécessaires pour la réalisation de livres de communication à organisation pragmatique (PORTER, 2007, 2008 ; PORTER, TAINSH et CAMERON, 2008).

## QUELQUES CARACTERISTIQUES UNIQUES DES LIVRES DE COMMUNICATION PODD

L'organisation générale et les caractéristiques d'un livre de communication PODD sont fonction de différents facteurs, parmi lesquels les besoins en matière de langage et de communication du sujet, au niveau où il se trouve et pour son développement, le nombre de cases par page compte tenu de ses capacités et de ses déficits moteurs, visuels et cognitifs, et le moyen d'accès qu'il utilise pour repérer les pictogrammes (désignation du doigt, du poing, par recherche visuelle, etc.).

Il existe trois types principaux de livre de communication PODD, ainsi qu'illustré à la fig. 1 :

Photo page 123

1. Livre s'ouvrant sur une page - 2. Livre s'ouvrant sur deux pages - 3. Livre s'ouvrant sur deux pages avec rabat

FIG. 1 – Les trois types principaux de livre de communication PODD

*The Picture Communication Symbols ©1981-2009 par Mayer-Johnson LLC. Tous droits réservés pour le monde entier. Usage autorisé. Boardmaker® est une marque de la société Mayer-Johnson LLC.*

Les livres de communication PODD peuvent comporter un nombre de cases par page différent selon la complexité linguistique, la taille des pictogrammes, la méthode d'accès et/ou les contraintes de présentation visuelle/auditive.

### LA NAVIGATION

Dans un livre de communication classique, c'est l'utilisateur de la CAA ou son partenaire qui tourne les pages à la recherche du vocabulaire voulu. Le processus est laborieux et inefficace.

De plus, lorsque des sujets souffrant de TSA n'arrivent pas à trouver rapidement un symbole précis, ils peuvent tomber dans un état de frustration, et/ou se laisser distraire par des pictogrammes qui ne font pas partie du message voulu. Différentes caractéristiques du système PODD, à la fois simples et efficaces, permettent une gestion plus efficace de la navigation entre pages. Ces caractéristiques jouent en faveur de l'autonomie de communication en permettant à l'utilisateur de décider par lui-même du passage d'une page à l'autre, ou d'apprendre à le faire, même si c'est son partenaire qui, au moins au début, fait le geste de les tourner. Les stratégies de « navigation » du système PODD, illustrées à la fig. 2, sont les suivantes :

- aux pictogrammes sont associées des consignes « Aller à la page (numéro) », qui permettent de naviguer parmi les niveaux du livre, le fait d'« aller à la page tant » plutôt que d'« aller à la page intitulée... » faisant gagner en efficacité dans la recherche des pages aux adultes et aux enfants à partir d'un certain âge, c'est-à-dire à ceux qui savent compter et lire les chiffres ;
- les onglets de page comportent un code couleur, c'est-à-dire qu'ils reprennent la couleur de la consigne « Aller à la page (numéro) », ajoutant un degré d'efficacité supplémentaire ;
- la maîtrise de la navigation entre niveaux est facilitée par les consignes d'action génériques *Tourner la page*, *Aller à (catégorie)* et *Retourner à la page (numéro)*, présentées sous forme de symboles, qui procurent aussi bien à l'utilisateur de la CAA qu'à son partenaire une meilleure autonomie et balisent la navigation vers des éléments utiles à la poursuite et à l'amplification de la communication.

FIG. 2 – Les stratégies de navigation dans le système PODD

*The Picture Communication Symbols ©1981-2009 par Mayer-Johnson LLC. Tous droits réservés pour le monde entier. Usage autorisé. Boardmaker® est une marque de la société Mayer-Johnson LLC.*

PHOTO PAGE 124

## **L'ORGANISATION DU VOCABULAIRE**

C'est l'efficacité de la communication qui constitue le critère déterminant pour la sélection, l'organisation et la disposition du vocabulaire dans les livres de communication PODD. Le vocabulaire s'organise à la fois selon la fonction communicationnelle et selon les modalités de la conversation. On aura, pour favoriser la communication pour différentes fonctions, des arborescences et une organisation du vocabulaire différentes : de manière générale, les tableaux d'activité servent aux activités prévisibles, tandis que les catégories servent aux messages génératifs, moins prévisibles.

La première page d'un livre de communication PODD présente généralement des mots et des expressions destinés à permettre l'expression de messages en lien avec une activité en cours, que l'enfant doit interpréter en fonction de ce que vient de dire son partenaire, ou qui doivent se dire rapidement. Pour les personnes souffrant de troubles du spectre autistique, on a généralement à la première page des mots et des expressions favorisant une régulation du comportement et d'interagir avec l'environnement.

Les jeux de pages PODD comprennent aussi, dans toutes les sections et les catégories, du vocabulaire associé prévisible destiné à procurer une meilleure efficacité de la communication, et ce à la différence des types d'organisation du vocabulaire antérieurs, dans les livres de communication à plusieurs niveaux, par catégories sémantiques ou grammaticales (de type lieux, gens, véhicules, verbes, émotions, mots descriptifs, etc.) et ne regroupant que des mots relevant directement de leur propre catégorie. Cette pratique oblige souvent à tourner beaucoup de pages pour générer une phrase, étant donné que les mots dont on a besoin sont répartis sur différentes pages, et que pour les combiner il faut généralement faire tout un laborieux va-et-vient à partir de l'index des catégories principal. Grâce à la notion de vocabulaire associé prévisible, les livres de communication PODD présentent un vocabulaire qui a toute chance de s'utiliser de façon prévisible en association avec les mots-rubriques principaux de chaque catégorie/section.

*Fig. 3 – Le vocabulaire connexe prévisible dans les livres de communication PODD*

*The Picture Communication Symbols ©1981-2009 par Mayer-Johnson LLC. Tous droits réservés pour le monde entier. Usage autorisé. Boardmaker® est une marque de la société Mayer-Johnson LLC.*

**Photo page 125**

Il peut donc y avoir du vocabulaire qui se répète en différents endroits du livre de communication, l'objectif étant d'augmenter l'efficacité de la communication en réduisant le nombre de pages à tourner pour produire une phrase. On a constaté que, grâce au vocabulaire associé prévisible, les partenaires fournissent une stimulation plus intense du langage assisté, donnant aux sujets plus de modèles de langage et procédant à des extensions plus nombreuses et plus complètes des phrases produites, favorisant d'autant l'apprentissage (PORTER, 2007).

### **LES DÉPARTS D'ARBORESCENCE PRAGMATIQUES**

Les départs d'arborescence pragmatiques ont deux fonctions différentes dans le système PODD.

D'une part ils procurent des liens prédictifs rapides vers les pages du vocabulaire normalement nécessaire pour l'expression d'une fonction communicationnelle particulière. Exemple : le symbole pour *Quelque chose ne va pas* renvoie à des pages permettant au sujet de se plaindre ou de faire état d'une difficulté.

D'autre part, les départs d'arborescence pragmatiques compensent la pauvreté des indications contextuelles, des gestes et de l'intonation qui contribuent normalement à établir l'intention communicationnelle d'énoncés d'un ou deux mots. Dans le développement de la langue parlée, un mot unique comme « supérette » peut vouloir dire diffé-

rentes choses, selon l'intonation, la mimique et les gestes qui l'accompagnent.

Par exemple :

- *supérette* + une intonation montante + une mimique interrogative = « On peut aller à la supérette ? »
- *supérette* + une autodésignation + une mimique expressive = « Je suis allé à la supérette »
- *supérette* + le fait de montrer une caisse enregistreuse jouet = « On joue à faire les commissions ? ».

L'utilisation de pictogrammes pour communiquer entraîne l'absence d'équivalent de l'intonation. De plus, les personnes souffrant de TSA peuvent souffrir aussi de déficits dans leur capacité à coordonner langage corporel et utilisation des pictogrammes, nécessaires pourtant pour bien interpréter des phrases télégraphiques (c'est-à-dire d'un ou deux mots). C'est pourquoi il revient aux partenaires de communication d'interpréter le sens de phrases télégraphiques constituées de pictogrammes, en combinant leur perception du contexte avec leur connaissance de la personne. Étant donné la très grande variabilité dans la capacité de partenaires à tirer le meilleur parti des messages que peut leur communiquer un sujet au moyen de pictogrammes, il n'est pas étonnant de constater un échec fréquent de la communication.

Les départs d'arborescence pragmatiques sont formulés de telle sorte à fournir au partenaire de communication des informations contextuelles enrichissant le message communicationnel. Les symboles utilisés reprennent le langage de la conversation (par exemple *Je veux quelque chose*, *Je veux aller quelque part* ou *Je pose une question*) pour favoriser l'interaction communicationnelle. Grâce à quoi, les départs d'arborescence faisant partie intégrante du message, on n'est pas distrait de l'interaction elle-même.

#### FIG. 4 – Page PODD avec départs d'arborescence pragmatiques

*The Picture Communication Symbols ©1981-2009 par Mayer-Johnson LLC. Tous droits réservés pour le monde entier. Usage autorisé. Boardmaker® est une marque de la société Mayer-Johnson LLC.*

**Tableau page 126**

L'utilisation des départs d'arborescence pragmatiques s'avère également utile aux personnes souffrant de TSA qui ont du mal à interpréter la signification communicationnelle de l'intonation, des mimiques et des gestes pour comprendre l'intention des messages des autres. Par exemple, un enfant souffrant de déficits de traitement auditif et de compréhension du langage réceptif pourra probablement mieux comprendre une consigne si on la fait précéder du départ d'arborescence *C'est le moment de...* que si on a utilisé le départ d'arborescence *Je pose une question*.

#### **LES LIENS PREDICTIFS**

Dans le système PODD, les liens amènent à la page la plus probablement nécessaire pour la communication d'un message prévisible. Grâce à quoi les partenaires de communication peuvent mieux fournir un apport réceptif, et l'utilisateur de la CAA peut produire des phrases conformes à l'ordre des mots habituel de la langue naturelle. Associés aux départs d'arborescence, les liens prédictifs aident les sujets se trouvant aux premiers stades de développement du langage à repérer efficacement le vocabulaire voulu dans leur livre de communication.

Les départs d'arborescence de la première page donnent le choix entre, par exemple, *Je veux quelque chose*, *J'aime ça* et *Quelque chose ne va pas*. En début d'apprentissage au moins, le partenaire de communication fournit des apports en langage assisté pour faire la démonstration des pictogrammes à l'utilisateur de la CAA.

À partir du départ d'arborescence *Quelque chose ne va pas*, grâce au lien prévisible associé, signalé dans la case qui contient le pictogramme, le partenaire est amené à la page 5, où se trouve du vocabulaire permettant d'exprimer différentes choses qui ne vont pas.

Là aussi, le partenaire apporte son aide pour indiquer les choix possibles. Lorsque le sujet choisit l'élément

Mal/bobo, il dispose d'un second lien prévisible renvoyant à la page 6, qui présente des parties du corps, ce qui permet de dire où on a mal.

#### FIG. 4 – Liens prédictifs dans un livre PODB

*The Picture Communication Symbols ©1981-2009 par Mayer-Johnson LLC. Tous droits réservés pour le monde entier. Usage autorisé. Boardmaker® est une marque de la société Mayer-Johnson LLC.*

**Tableau page 127**

#### **LES ECHECS DE LA COMMUNICATION ET LES DEMANDES DE CLARIFICATION**

Pour les personnes souffrant de TSA, il est essentiel de pouvoir remédier aux échecs de la communication, étant donné leur difficulté à coordonner leur langage corporel, leurs gestes et leur écoute.

Il y a à la première page des livres de communication PODB le picto *Je ne sais pas*, complété éventuellement de vocabulaire supplémentaire permettant de fournir un retour plus spécifique, des pictos du type *Je ne comprends pas*, *Merci de m'expliquer* et *Ce n'est pas ce que je dis*.

Il y a aussi sur toutes les pages des livres de communication conçus pour des sujets se trouvant aux premiers stades du développement de la communication et de la langue le symbole *Oups*. Il leur permet de signaler qu'il y a quelque chose qui ne va pas ou qu'on a fait une erreur, même s'ils ont encore besoin de leur partenaire pour identifier ce qui ne va pas et résoudre le problème.

#### **LES LISTES**

La place disponible sur les listes permet aux partenaires de communication de dessiner des symboles et/ou d'écrire des mots supplémentaires dans toutes les sections et pour toutes les catégories d'un livre de communication PODB. Ces listes permettent l'ajout de vocabulaire sans augmenter notablement la taille et le poids du livre. Elles permettent aussi d'ajouter du vocabulaire en situation, et ainsi d'enrichir le livre de messages uniques au fur et à mesure.

#### **L'UTILISATION DE LIVRES DE COMMUNICATION PODB POUR LES ENFANTS AYANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT**

Lilly est une fillette de cinq ans ayant atteint le score de 44 (autisme modéré à sévère) sur l'échelle d'évaluation de l'autisme de l'enfant de SCHOPLER, REICHLER et RENNER (1992). Elle a des accès de colère plusieurs fois par semaine, et a en moyenne deux épisodes de comportement auto-agressif par jour d'école.

Lilly a déjà appris à l'école à se servir du Picture Exchange Communication System (PECS, BONDY et FROST, 2002) et utilise le langage des signes américain à la maison. Selon ses parents, elle comprend plus de 35 signes et a un vocabulaire expressif de 5 signes, lui permettant de demander sa nourriture ou ses objets favoris. Elle suit actuellement un programme intensif de prise en charge de l'autisme fondé sur la communication, programme se déroulant dans l'école voisine.

L'équipe pédagogique assure un suivi de ses problèmes de comportement. Ils ont ainsi établi qu'ils ont lieu principalement pendant les séances en groupe et pendant les phases de transition. Les interventions précédentes avaient consisté à ignorer délibérément ces troubles, à détourner l'attention, et à distribuer des bons points, mais sans aucune formation à la communication fonctionnelle par CAA assistée. Lilly ne réagissait pas aux signes de la main pour « Qu'est-ce que tu veux ? », pas plus qu'elle ne pouvait produire de signes pour faire part de ses difficultés pendant ces épisodes difficiles.

Pendant des apprentissages en groupe, le système PODD a été introduit au moment où Lilly manifestait les signes précurseurs de ses crises (par exemple quitter sa chaise ou gémir doucement). La première page comportait six symboles, que sa partenaire présentait avec un apport assisté : *Je veux, C'est le moment, Quelque chose ne va pas, Échange rapide, Je crois et Je veux te dire quelque chose*. La première fois que le livre lui a été présenté, Lilly a cessé de pleurer, a examiné chacun des pictogrammes, puis a désigné *Quelque chose ne va pas*. Sa partenaire de communication est immédiatement passée à la page à laquelle renvoie le lien correspondant, et, en se servant d'un apport augmenté, lui a présenté le tableau de symboles comportant *Je ne me sens pas bien, Je suis fatiguée, J'ai faim, J'ai soif, Je ne suis pas prête, Je suis en colère, Quelque chose a changé et Je ne sais pas*. Lilly a désigné *Je ne sais pas*. Bien que ne communiquant à sa partenaire aucune information spécifique, l'angoisse de Lilly a immédiatement cessé et elle s'est remise à participer au groupe.

Cette anecdote laisse à penser que l'utilisation du système PODD pour suppléer la parole peut constituer un mode de communication efficace avec des personnes souffrant de TSA qui n'arrivent pas à retrouver ou à générer des moyens langagiers suffisants pour faire part de leur détresse.

### **CONCLUSION**

Il est crucial d'élaborer des stratégies qui permettent aux partenaires de communication de fournir un apport en langage assisté, dans leur cadre de vie habituel, à des personnes souffrant de TSA qui utilisent la CAA. Le système PODD a été conçu pour offrir ce genre de possibilités et offre une série de stratégies favorisant l'utilisation du langage, qui se conforment aux principes de base de la CAA et qui répondent à une gamme étendue de besoins de communication.

Le système PODD constitue une pratique déjà validée sur le terrain et encore riche de grandes promesses, mais qui doit aussi faire l'objet, pour les personnes souffrant de TSA, de recherches rigoureuses.



## BIBLIOGRAPHIE

- ACHESON M., 2006, « The effect of natural aided language stimulation on requesting desired objects or actions in children with autism spectrum disorder », thèse de doctorat, université de Cincinnati, 2006, *Dissertation Abstracts International*, n° 67, 04.
- CAFIERO J. M., 1995, « Teaching parents of children with autism the use Picture Communication Symbols as a natural language to decrease levels of family stress », thèse de doctorat, université de Toledo, 2006, *Dissertation Abstracts International*, n° 21, 213.
- CAFIERO J. M., 2001, « The effect of an augmentative communication intervention on the communication, behavior and academic program of an adolescent with autism » in *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, n° 16, p. 179-189.
- DEXTER M., 1998, « The effect of storybook aided language stimulation upon the verbal and augmented output of children with PDD-NOS », thèse de doctorat, université Johns Hopkins, 1998, *Dissertation Abstracts International*, UMI, n° 9832861.
- DRAGER K. D. R., POSTAL V. J., CARROLU, L., CASTELLANO M., GAGLIANO C. et GLYNN J., 2006, « The effect of aided language modeling on symbol comprehension and production in two preschoolers with autism » in *American Journal of Speech-Language Pathology*, n° 15, p. 112-125.
- DYCK M., PIEK J., HAY D. et HALLMAYER J., 2007, « The relationship between symptoms and abilities in autism » in *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, n° 19, p. 251-261.
- FROST, L. A. et BONDY A. S., 2002, *The Picture Exchange Communication System Training Manual*, 2<sup>e</sup> éd., Newark, Delaware, Pyramid Educational Products.
- GOOSSENS' C., CRAINS. et ELDER P., 1992, *Engineering the preschool environment for interactive, symbolic communication: 18 months to 5 years*, Birmingham, Alabama, Southeast Augmentative Communication Conference Publications.
- HART B. et RISLEY T., 1995, *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- KOEGEL R. L. et KOEGEL L. K., 2006, *Pivotal response treatments for autism*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- LIGHT J., 1989, « Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems » in *Augmentative and Alternative Communication*, n° 5, p. 137-144.
- LIGHT J., 2003, « Shattering the silence » in J. LIGHT, D. R. BEUKELMAN et J. REICHLER, sous la direction de, *Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice*, p. 361-397, Baltimore, Paul H. Brookes.
- MIRENDA P., 2008, « A back door approach to autism and AAC » in *Augmentative and Alternative Communication*, n° 24, p. 220-234.
- National Research Council, 2001, *Educating children with autism*, Committee on Educational interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, D.C., National Academy Press.
- PORTER G., 2007, *Pragmatic Organization Dynamic Display (PODD) communication books: Direct access templates*, versions papier A4 et A5, Melbourne, Cerebral Palsy Education Centre.
- PORTER G., 2008, *Pragmatic Organization Dynamic Display (PODD) communication books: Direct access templates*, version papier au format US letter, Melbourne, Cerebral Palsy Education Centre.
- PORTER G., et CAMERON M., 2007, *CHAT-Now manual: Children's aided language tools*, Melbourne, Scope Victoria.
- PORTER G., TAINSH H. et CAMERON M., août 2008, *Creating aided language learning environments using generic template resources*, communication à la conférence ISAAC, Montréal, Canada.
- ROMSKI M. A., SEVCIK R., SMITH A., BARKER R. M., FOLAN, S. et BARTON-HULSEY A., 2009, « The System for Augmenting Language: Implications for young children with autism spectrum disorders » in P. MIRENDA et T. IACONO, sous la direction de, *Autism spectrum disorders and AAC*, p. 219-245, Baltimore, Paul H. Brookes.
- SCHOPLER E., REICHLER R. J. et RENNER B. R., 1992, *The Childhood Autism Rating Scale*, Los Angeles, Western Psychological Services.
- VAN TATENHOVE G. M., 2009, « Building language competence with students using AAC devices: Six challenges » in *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, n° 18, p. 38-47.
- VON TETZCHNER S et GROVE N., 2003, *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*, Londres, Whurr.
- Sauf mention contraire, c'est l'éditeur, c'est-à-dire la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), qui détient les droits d'auteur de tous documents publiés dans la revue Perspectives on Augmentative and Alternative Communication, que ce soit sous forme de compilation ou d'articles individuels. On pourra consulter les conditions d'utilisation des contenus de la revue à la rubrique <http://journals.asha.org/perspectives/terms.dtl>.*