



HAL
open science

Utilisation d'une grille d'observation destinée aux thérapeutes, auprès d'enfants déficients mentaux pratiquant l'atelier comptine

Lucile Bourmaud

► **To cite this version:**

Lucile Bourmaud. Utilisation d'une grille d'observation destinée aux thérapeutes, auprès d'enfants déficients mentaux pratiquant l'atelier comptine. Sciences cognitives. 2013. dumas-00940984

HAL Id: dumas-00940984

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00940984>

Submitted on 4 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Lucile BOURMAUD

26/03/1985

**Utilisation d'une grille d'observation
destinée aux thérapeutes, auprès
d'enfants déficients mentaux
pratiquant l'atelier comptine**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention
du certificat de capacité d'orthophoniste**

UNIVERSITE BORDEAUX SEGALEN

DEPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

2012-2013



UNIVERSITÉ
BORDEAUX
SEGALÉN

Mémoire d'Orthophonie

TITRE : Utilisation d'une grille d'observation destinée
aux thérapeutes, auprès d'enfants déficients men-
taux pratiquant l'atelier comptine

DATE DE PASSATION : 28 Octobre 2013

NOM DE L'ETUDIANT : Lucile BOURMAUD

MEMBRES DU JURY : - Directrice Adjointe : Anne LAMOTHE-CORNELOUP

- Directeur de Mémoire : Anne BERNARD

- Membres du Jury : - Françoise DUZAN

APPRECIATION : Très Honorable – Honorable – Satisfaisant – Passable

COMMENTAIRES : Mémoire sur un sujet difficile et délicat.
La démarche de recherche bibliographique n'est
pas très bien menée. La réflexion paraît encore
assez superficielle. Ce travail a cependant le mé-
rite de proposer une grille d'observation qui pour-
rait être un outil intéressant pour les orthopho-
nistes travaillant en atelier comptines.

Signature de la Directrice Adjointe

A. Lamotte-Corneloup

Signatures des membres du jury

Bernard

F. Duzan

Lucile BOURMAUD

Lucile BOURMAUD

26/03/1985

**Utilisation d'une grille d'observation
destinée aux thérapeutes, auprès
d'enfants déficients mentaux
pratiquant l'atelier comptine**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention
du certificat de capacité d'orthophoniste**

UNIVERSITE BORDEAUX SEGALEN

DEPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

2012-2013

REMERCIEMENTS

Je remercie avant tout Mme Anne Bernard, orthophoniste et directrice de mémoire, pour avoir accepté de me diriger et de me soutenir dans ce travail.

Je remercie également Mme Françoise Duzan, orthophoniste et maître de stage, pour avoir encouragé mon expérimentation auprès des enfants qu'elle a en charge dans l'atelier comptine.

Je remercie également l'équipe pluridisciplinaire de l'IMP Jean le Tanneur à Carignan de Bordeaux pour son accueil, sa disponibilité et son implication dans cette étude, ainsi que les enfants de l'atelier comptine.

Je remercie l'école d'orthophonie de Bordeaux pour la qualité de l'enseignement reçu, ainsi que tous les maîtres de stage m'ayant accueillie, notamment Mme Valérie Michelet qui m'a aidée à acquérir confiance en moi et en ma pratique professionnelle.

Enfin, un grand merci à mes proches, parents et amis, qui n'ont cessé de me soutenir durant ces cinq années d'études et ainsi contribué à la réalisation de ce travail. Merci à Guillaume pour sa confiance, son soutien et son amour et pour avoir fait de moi une femme et une maman.

SOMMAIRE

| | |
|----------------------------------|---|
| <u>INTRODUCTION</u> | 1 |
|----------------------------------|---|

1ERE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES

| | |
|---|---|
| <u>Chapitre 1 – Communication et langage</u> | 3 |
|---|---|

| | |
|---|----|
| 1. Les modèles de communication..... | 3 |
| 1.1. Modèle de Shannon et Weaver (1949)..... | 3 |
| 1.2. Le modèle de Harold D.Lasswell | 4 |
| 1.3. Le schéma canonique de Jakobson..... | 5 |
| 2. Les différents modes de communication..... | 6 |
| 2.1. Langage verbal et non verbal | 6 |
| 2.2. Les fonctions du langage..... | 7 |
| 2.3. La communication non verbale | 8 |
| 2.3.1. Aspects paraverbaux | 8 |
| 2.3.2. Les fonctions des communications non verbales | 11 |
| 3. Les précurseurs à la communication | 11 |
| 3.1. Le modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey (1978)..... | 11 |
| 3.2. Les précurseurs de la communication de Leclerc (2005)..... | 12 |

Chapitre 2 – La déficience intellectuelle 17

| | |
|---|----|
| 1. Qu'est-ce que la déficience mentale..... | 17 |
| 1.1. Définition | 17 |
| 1.1.1. Le quotient intellectuel | 17 |
| 1.1.2. Les comportements adaptatifs | 18 |
| 1.2. Les étiologies..... | 19 |
| 1.2.1. Facteurs génétiques, héréditaires et spécifiques | 19 |
| 1.2.2. Facteurs biologiques | 19 |
| 1.2.3. Causes ou conditions psycho-socio-économiques | 19 |
| 2. La communication chez les enfants déficients mentaux..... | 20 |
| 2.1. Communication et interactions verbales | 20 |
| 2.2. Communication et interactions non verbales | 22 |

Chapitre 3 – Les comptines 25

| | |
|--|----|
| 1. Généralités..... | 25 |
| 1.1. Définition..... | 25 |
| 1.2. Tradition et transmission..... | 25 |
| 2. Le plaisir de la comptine | 26 |
| 2.1. Des rythmes entraînants et plaisants | 26 |
| 2.2. Sons et mots : un plaisir de bouche..... | 27 |
| 2.3. Plaisir de sens, corps et paroles avec les enfantines | 28 |
| 3. La comptine/enfantine comme médiateur thérapeutique | 29 |
| 3.1. La médiation dans le champ psychopathologique..... | 29 |
| 3.2. L'atelier comptine/enfantine | 30 |

2EME PARTIE – PARTIE EXPERIMENTALE

Chapitre 1 – Objectif et démarche de l'étude 33

1. Hypothèse et objectifs de travail 33
 - 1.1. Hypothèse..... 33
 - 1.2. Objectifs 34

2. Démarche de travail 34
 - 2.1. La population et le type de prise en charge 34
 - 2.2. Matériel utilisé..... 35

Chapitre 2 – Mise en pratique du projet 37

3. Déroulement des ateliers 37
 - 3.1. Accueil des enfants..... 37
 - 3.2. Temps des comptines 38
 - 3.3. Sortie et retour des enfants 39
 - 3.4. Restitution écrite entre thérapeutes 39

4. La grille d'observation 40
 - 4.1. Support d'évaluation orthophonique retenu 40
 - 4.2. Paramètres à prendre en compte..... 41
 - 4.3. Les grilles et graphiques obtenus et comment utiliser ce matériel..... 46

Chapitre 3 – Etudes de cas 53

5. Etude de cas n°1 : Théo 53
 - 5.1. Anamnèse..... 53
 - 5.2. Notes prises et remplissage de la grille pour chaque séance..... 54
 - 5.3. Transcription des données sur graphiques et interprétation 66

| | |
|---|----|
| 6. Etude de cas n°2 : Charles..... | 70 |
| 6.1. Anamnèse..... | 70 |
| 6.2. Notes prises et remplissage de la grille pour chaque séance..... | 71 |
| 6.3. Transcription des données sur graphiques et interprétation..... | 82 |
| 7. Etude de cas n°3 : Jules..... | 85 |
| 7.1. Anamnèse..... | 85 |
| 7.2. Notes prises et remplissage de la grille pour chaque séance..... | 85 |
| 7.3. Transcription des données sur graphiques et interprétation..... | 96 |
| SYNTHESE DES ETUDES DE CAS | 99 |

Chapitre 4 – Discussion 100

| | |
|--|-----|
| 8. Réflexions méthodologiques | 100 |
| 8.1. Autour de la population..... | 100 |
| 8.2. Autour de l'élaboration de la grille | 100 |
| 8.3. Autour de l'utilisation de la grille | 102 |
| 8.4. Autour de l'expérimentation de la grille..... | 104 |
| 9. Perspectives | 105 |
| 9.1. Ouverture à d'autres ateliers | 105 |
| 9.2. Ouverture à d'autres institutions | 105 |
| 9.3. Exploitation d'autres domaines à l'aide d'autres outils existants | 106 |

CONCLUSION 107

BIBLIOGRAPHIE..... 109

ANNEXES 112

INTRODUCTION

La déficience intellectuelle engendre très souvent des troubles de la communication plus ou moins importants, pouvant parfois priver les enfants de langage oral. Pour se mettre en place, la communication s'appuie sur des précurseurs que les enfants déficients ont du mal à acquérir.

La comptine est un médiateur thérapeutique considérable notamment dans le cadre de l'orthophonie. Basée sur la gestuelle, la rythmique, la sonorité, les enfants s'en emparent et entrent doucement dans la communication sociale précoce.

Depuis quelques années, les instituts médico-pédagogiques proposent à ces enfants des ateliers comptine permettant de travailler l'émergence de la communication et du langage verbal et non verbal. Cependant, l'évolution de ces enfants est lente et les points positifs parfois difficiles à repérer et à expliciter. Il semble donc intéressant d'offrir aux thérapeutes qui pratiquent cet atelier un matériel pouvant faciliter leur prise de notes et rendre compte de l'évolution de ces enfants de façon objective et tangible.

Partant de cette idée, nous avons donc envisagé la création d'une grille d'observation relatant par domaine, les comportements de communication des enfants durant l'atelier.

Nous vous présenterons dans une première partie, les trois grands domaines auxquels se rattachent nos recherches : la communication, la déficience et la comptine.

Puis, nous exposerons nos objectifs et notre hypothèse, les observations recueillies, l'élaboration du matériel et sa mise en pratique.

Pour conclure, nous discuterons de l'apport de cette étude et ses limites ainsi que les perspectives qu'elle offre.

1 ÈRE PARTIE : FONDÈMENTS THÈORIQUES

Chapitre 1 - Communication et langage

Chapitre 2 – La dÈficiency mentale

Chapitre 3 – Les comptines

Chapitre 1 – Communication et langage

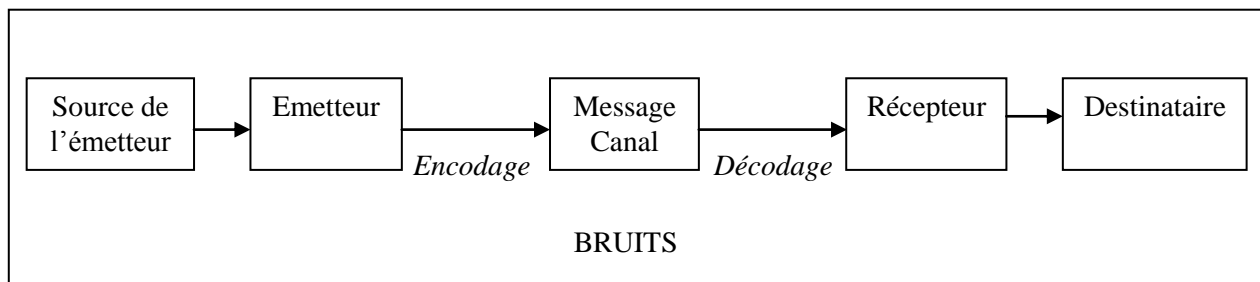
Par définition, la communication est « tout moyen verbal ou non verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments, avec un autre individu » (Brin et col, 2004). Par communiquer et communication, nous parlons d'une mise en relation des cerveaux humains. Cela consiste à faire passer des informations sur ce que l'on a dans l'esprit dans le but de se faire comprendre d'autrui. Nous avons donc d'un point de vue global une source, un message et une cible. A partir de cette idée, des théoriciens ont développé un schéma.

1. Les modèles de communication

1.1. Modèle de Shannon et Weaver (1949)

Shannon, ingénieur et Weaver, philosophe s'intéressent particulièrement à l'aspect technique de l'information. Leur principale préoccupation est de régler les problèmes de transmission télégraphique : le signal ne doit pas perdre de sa valeur durant son voyage entre source et cible. En effet, il peut être brouillé voire déformé par les « bruits » et le message en est alors affecté et ne transmet plus la même idée de départ. (Gillequin-Maarek C., 2002)

Schéma de Shannon



Source d'information est une banque de données ; pour la parole, il s'agit du cerveau.

L'émetteur est un individu, machine ou organe permettant d'encoder en ondes sonores une source d'information.

Le canal est l'ensemble du dispositif situé entre la sortie de la source et l'entrée du destinataire.

Le message est supporté par le canal (air, support, électricité, parole...)

Les bruits sont les parasites techniques qui affectent la validité du message, l'altèrent dans sa matérialité sonore ou visuelle : c'est devenu un terme générique.

Le récepteur est essentiellement technique et amplificateur ; les oreilles captent des mots ou des ondes sonores.

Le destinataire est l'organe de décryptage du message, le cerveau du récepteur.

Ce modèle est une approche du langage trop quantitative qui ne tient pas compte du caractère interactif de la communication verbale et de ses dimensions sociales. Il s'agit de traiter l'ensemble de la communication en prenant en considération tous les actants.

1.2. Le modèle de Harold D.Lasswell (Gillequin-Maarek C., 2002)

D.Lasswell est le premier à mettre en avant l'importance du contexte dans l'échange et la communication. Selon lui, on peut décrire convenablement une action de communication en répondant aux questions : Qui ? Dit quoi ? Par quel canal ? A qui ? Avec quel effet ?

Qui : correspond à l'étude sociologique des milieux et organismes émetteurs (motivation de communiquer).

Dit quoi : se rapporte au message, à l'analyse de son contenu.

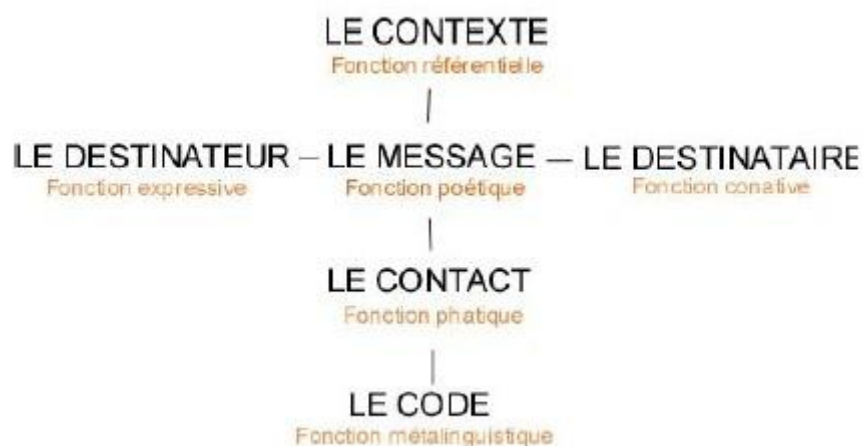
Par quel canal : désigne l'ensemble des techniques qui à un moment donné et pour une société déterminée, diffusent à la fois l'information et la culture.

A qui : vise l'audience, les publics avec des analyses selon des variables (âges, sexe...)

Avec quel effet : suppose une analyse des problèmes d'influence du message sur l'auditoire

1.3. Le schéma canonique de Jakobson

Le langage est le moyen de verbaliser nos réflexions et nos raisonnements à travers la parole. Jakobson est parmi les premiers à suggérer un schéma de la communication mettant en relation communication verbale et sémantique (Jakobson, 1963). Pour lui, la communication verbale se constitue des facteurs suivants : un destinataire envoie à un destinataire un message qui requiert un code et tient compte du contexte. Ce message établit un contact par l'intermédiaire d'un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire afin de maintenir la communication en incluant dans son schéma le destinataire et le destinataire du message, le code et le canal de transmission. La particularité du schéma de Jakobson est qu'il associe à chaque facteur une fonction et détermine ainsi 6 fonctions du langage. On obtient ainsi le schéma suivant :



Le message suppose un codage/décodage, d'où l'introduction du facteur **code (langue)**.

Le contact est la liaison physique et psychologique entre l'émetteur (destinateur) et le récepteur (destinataire).

Le contexte est l'ensemble des conditions sociales.

La fonction expressive ou émotive : l'émetteur s'exprime sur sa personnalité, ses pensées, ses critiques, ses émotions, ses désirs

La fonction conative : cette fonction a pour but d'agir ou plus exactement tenter d'agir sur le destinataire en provoquant chez lui une réaction verbale (réponse à une question), psychologique (naissance d'une conviction/désir) ou encore physique (comportement).

La fonction phatique : cette fonction est relative au contact ou canal physique. Elle permet de provoquer, maintenir ou interrompre le contact, vérifier si le circuit fonctionne, ou attirer l'attention de l'interlocuteur.

La fonction métalinguistique s'exerce lorsque l'échange porte sur le code lui-même et que les partenaires vérifient qu'ils utilisent bien le même code. Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer un autre langage. Elle a une fonction de traduction.

La fonction référentielle est orientée vers le contexte dans la mesure où c'est de lui dont va dépendre le message ; elle vise à donner des indications sur un état de choses qui vont être alors plus ou moins décrites.

La fonction poétique se rapporte à la forme du message dans la mesure où elle a une valeur expressive propre.

Jakobson définit également l'importance de la rétroaction/feedback bien qu'elle n'apparaisse pas dans son schéma ; il fait remarquer que les rôles de destinataire et de destinataire sont réversibles : « Il n'y a sans aucun doute feedback entre la parole et l'écoute, mais la hiérarchie des deux processus s'inverse quand on passe de l'encodeur au décodeur. Ces deux aspects distincts du langage sont irréductibles l'un à l'autre ; tous deux doivent être regardés comme complémentaires ». (Gillequin-Maarek C., 2002)

2. Les différents modes de communication

2.1. Langage verbal et non verbal

Le langage peut être verbalisé ou non verbalisé. En effet, le langage structuré relève des réflexions et des raisonnements des individus et s'exprime au moyen de la parole. C'est la partie vocale et acoustique de l'énoncé. On note alors que la succession de sons destinée à

produire du sens n'a pas le même effet sur le récepteur selon l'intonation, le timbre, l'accent, l'intensité et la hauteur de la voix mais aussi selon les gestes, le regard, les mimiques, le comportement général... C'est la partie non verbale de la communication.

Il est important de ne pas dissocier la communication verbale de la communication non verbale car cette dernière permet en effet de compléter, nuancer, amplifier ou même contredire le sens donné par la parole.

2.2. Les fonctions du langage

Etant donné que le langage est une manière de faire passer des messages pouvant produire un effet sur l'interlocuteur, il requiert alors des qualités propres. De même qu'il existe une fonction pour chaque référent décrit par Jakobson, la forme du message peut elle aussi varier et avoir un effet différent sur le récepteur. Halliday (1975) relève sept fonctions qu'il faut considérer dans la communication totale (verbale et non verbale) et que Rondal (1989) reprend :

- Fonction instrumentale : vise à la satisfaction des besoins matériels et des services requis par le sujet. C'est la fonction « je veux » du langage.
- Fonction régulatoire : vise au contrôle du comportement d'autrui. C'est la fonction « fais ce que je dis » du langage.
- Fonction interactive : vise à reprendre les salutations et autres mœurs sociales du langage. C'est la fonction « toi et moi » du langage.
- Fonction personnelle : vise à l'expression de soi, de ses opinions et sentiments. C'est la fonction « c'est moi » du langage.
- Fonction heuristique : reprend les activités de questionnement et autres, visant à la reconnaissance de l'univers. C'est la fonction « dis-moi » ou « dis-moi pourquoi » du langage.
- Fonction imaginative ou créative : vise à la création de son monde propre par le sujet et au dépassement imaginaire et créatif de la réalité. C'est la fonction « si on disait que... » du langage.
- Fonction informative : concerne l'échange d'information sur base langagière, du locuteur à l'interlocuteur. C'est la fonction « j'ai ceci à te dire » du langage.

Rondal et ses collaborateurs considèrent quant à eux deux macrofonctions :

- Fonction idéique-représentationnelle : représentation de la réalité référenciation, créativité, analyse et traitement de l'information, conceptualisation.
- Fonction interpersonnelle-conative : expression de soi, échange d'information, contrôle et régulation du comportement propre, contrôle d'autrui.

Rappelons enfin, que les deux principales fonctions de l'activité langagière restent avant tout la *production* et la *compréhension* des énoncés.

2.3. La communication non verbale

Chez l'humain, la communication verbale est dominante dans la communication. Cependant, ce n'est pas le seul moyen de faire passer un message et d'interagir. Les gestes, expressions et mimiques, déplacements, et autres manifestations corporelles ont également valeur de communication et tiennent un rôle très important dans la régulation du langage.

2.3.1. Aspects paraverbaux

Selon l'école de Palo Alto, « on ne peut pas ne pas communiquer ». Nous communiquons sans cesse et même si nous décidons de ne pas communiquer, il faudra tout de même dire que l'on ne veut pas communiquer ! L'expérience réalisée par Luft en 1962 (Corraze 1996) a montré que deux individus à qui on a donné la consigne de ne pas communiquer utilisaient inconsciemment leur corps pour interagir. La communication n'est donc pas seulement verbale et un grand nombre d'informations sont émises par des voies non verbales : « [...] l'ensemble des processus mis en oeuvre par le locuteur et l'auditeur dans un épisode interactif dépasse le langage verbal. Dans de nombreuses situations, locuteur et auditeur utilisent des signaux paraverbaux pour moduler la communication » (Rondal,1987). Cette communication corporelle passe par différents canaux. Rondal se réfère également à Michael Argyle (Rondal 1989), de l'Université d'Oxford, pour qui le langage non verbal

comprend cinq aspects ayant pour fonction de ponctuer, moduler, accentuer tout ou une partie d'un exposé et/ou de fournir par ailleurs un feedback au locuteur :

- **Les accompagnements vocaux du langage** : sont en rapport avec la qualité de la voix de la personne parlante. Ils permettent de différencier un individu d'un autre, de reconnaître une voix familière au milieu des autres et sont aussi utilisés pour estimer les caractéristiques de la personnalité, de l'état d'émotion, etc. Il s'agit donc du *timbre*, *du type de voix*, *des accents*...
- **Les expressions faciales** : elles permettent de moduler les interactions verbales. Ainsi, les mouvements faciaux, les rides et l'expression du regard complètent ou régularisent les informations transmises à l'oral et jouent également le rôle important de feedback réciproque. Aussi, le froncement des sourcils, les larmes, les rires, la moue et autres manifestations traduiront tristesse, colère, gaieté, dégoût, mépris, étonnement et bien d'autres émotions.
- **Le regard** : il désigne à la fois l'acte de regarder, la direction de l'œil et la manière de le diriger pour explorer le champ visuel. Le regard permet aussi de traduire à travers les yeux les intentions et affectivités du locuteur. En relation duelle, le regard a plusieurs rôles : attirer l'attention, avoir un statut de dominance ou non, et l'alternance des interlocuteurs. Il permet d'établir une relation sociale.
- **Les gestes, la kinésique et la posture** : le geste peut être défini comme un mouvement corporel qui a un sens ; c'est un acte volontaire qui appartient bien à la communication non verbale. P. Ekman et W. Friesen (1969) distinguent cinq catégories de gestes lors d'une discussion (Corraze 1996):
 - **Les illustateurs** : gestes qui accompagnent le langage en le mimant.
 - **Les régulateurs** : règlent le débit de la parole et les alternances de prise de parole dans une conversation.
 - **Les adaptateurs** : gestes personnels qui ont perdu leur finalité première et sont donc ritualisés
 - **Les signaux** : gestes involontaires manifestant l'émotion éprouvée.

- Les emblèmes : gestes symboliques ou codés dont la signification est apprise culturellement (faire semblant de bâiller pour signifier l'ennui par exemple).

Par ailleurs, Bird Whistell (1970) appelle « signaux kinétiques » l'ensemble des modifications posturales et gestuelles accompagnant la communication verbale. Ils accentuent ou ponctuent une partie de l'énoncé et fournissent un feed-back (Corraze 1996).

- **Occupation de l'espace ou proxémie** : Hall avec l'aide de Träger détermine un ensemble d'espaces selon la distance, mesurée par la voix, le contact, la chaleur, l'odeur, la vision..., qui aboutissent au tableau suivant (Corraze 1996):

| Distance | Publique | Sociale | Personnelle | Intime |
|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Lointaine | 7,50 m | 3,60 – 2,10 | 1,25 – 0,75 | 0,45 – 0,15 |
| Rapprochée | 7,50 – 3,60 | 2,10 – 1,25 | 0,75 – 0,45 | 0,15 - 0 |

- Distance intime rapprochée : le contact est réel ou très proche. La chaleur du corps, les odeurs sont très sensibles voire insupportables. La communication se fait par chuchotement et langage inarticulé.
- Intime lointaine : il n'y a plus de contact, la distance correspond à celle qu'il y a quand on se tient la main. On peut encore sentir les odeurs et la chaleur corporelle. La voix est douce et feutrée.
- Personnelle rapprochée : c'est la distance d'un bras tendu ; on parle à voix basse, c'est une relation propice à la confiance et aux confidences.
- Personnelle lointaine : on est hors d'atteinte, on a un territoire privé. Cette distance permet la conversation à distance sans crier.
- Sociale rapprochée : on tient autrui à distance ; la voix est douce sans crier. C'est la distance pour la rencontre d'un étranger.
- Sociale lointaine : on doit parler à voix haute ; un regard constant est de règle car c'est le seul lien avec la personne.
- Publique rapprochée : la voix est très forte et le débit doit être ralenti. C'est une distance qui exige une élaboration lexicale, grammaticale et stylistique. (réunions)
- Publique lointaine : la voix est très forte, très accentuée et le débit très ralenti. (discours politique)

2.3.2. Les fonctions des communications non verbales

De la même façon que le langage verbal requiert différentes fonctions, la communication non verbale fait également état de cinq fonctions différentes selon Patterson (Corraze, 1996) tels que :

- Transmission d'informations : la sémiotique
- Régulation de l'interaction : l'interaction sociale est soit focalisée sur certains individus (échange duel), soit non focalisée (rapport au sein d'une foule). Ainsi la fonction de régulation assure une cohérence.
- L'intimité : communication spontanée et affective allant de l'amour à la haine
- Le contrôle social : vise à agir sur les comportements d'autrui par divers moyens (pouvoir, persuasion, séduction...)
- Le service professionnel

Patterson reconnaît malgré tout que ces fonctions manquent de netteté et qu'on peut ainsi retrouver une fonction dans une autre fonction.

3. Les précurseurs à la communication

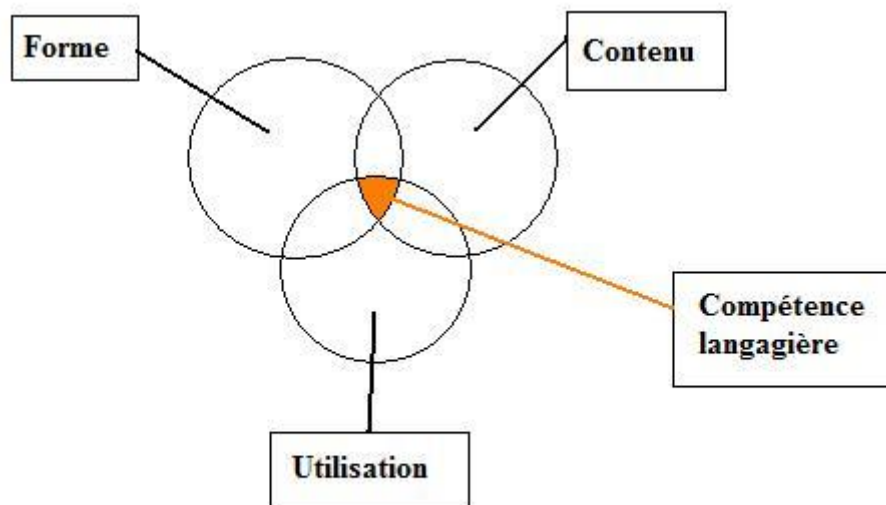
3.1. Le modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey (1978)

Afin de présenter les manifestations précoces du petit enfant en situation d'interaction, nous devons décrire rapidement le modèle sur lequel s'appuient ces recherches. Le modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey (Leclerc 2005) est un amalgame de trois courants – linguistique, cognitif, socio-linguistique – et fait donc converger les précurseurs relatifs à :

- L'utilisation du langage : selon le courant socio-linguistique, la notion d'« utilisation » ou « pragmatique » recoupe trois aspects :
 - les fonctions du langage utilisées
 - l'adaptation du discours en fonction des informations contextuelles
 - la régulation de l'interaction pour initier, maintenir et terminer la conversation.

- La forme du langage : selon le courant linguistique, c'est l'enveloppe extérieure du langage ; on retient les notions de code, système et convention.
- Le contenu du langage : selon le courant cognitif, il serait lié au développement cognitif, à la culture et à l'environnement de l'individu

L'interaction des trois pôles forme la compétence langagière (« knowledge of language », Chomsky, 1966, cité par Lahey en 1988)



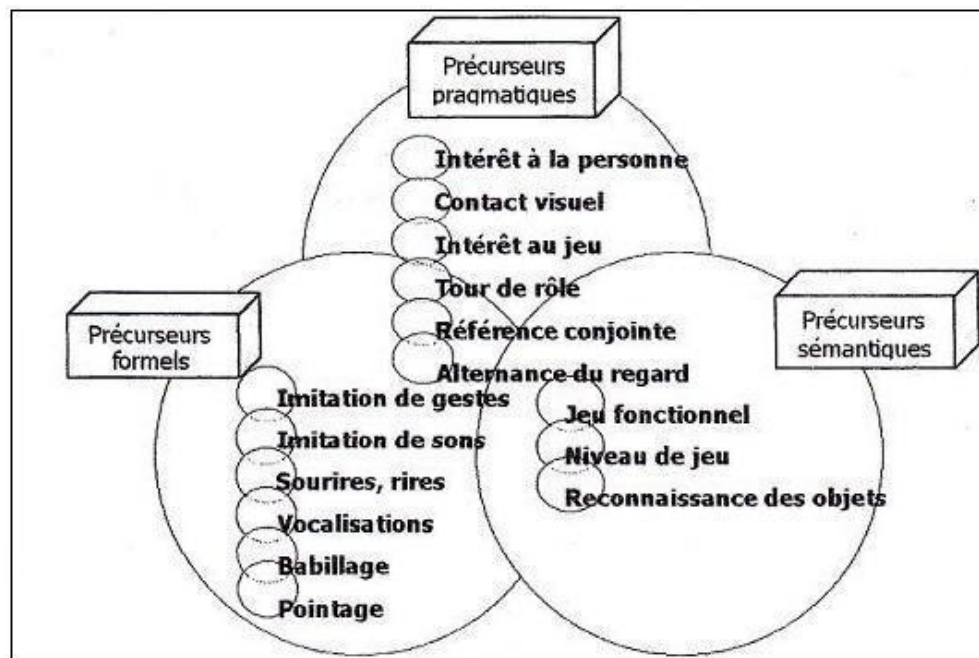
Modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey (1978)

Les trois pôles se développent indépendamment les uns des autres durant la première année de vie puis à l'apparition des premiers mots, ils se croisent pour former la compétence langagière, qui se développe durant toute la vie de l'enfant.

3.2. Les précurseurs de la communication de Leclerc (2005)

C'est Leclerc, orthophoniste québécoise très active dans le champ de la prévention et de l'intervention précoce, qui a repris les travaux théoriques de Lahey (1988) dans un schéma intitulé « Les précurseurs de la communication » (2005). Elle y reprend l'organisation tridimensionnelle du modèle de Bloom et Lahey (1978) ainsi que les précurseurs cibles dégagés par Lahey pour chacun des trois pôles auxquels elle donne une autre terminologie : précurseurs formels, précurseurs pragmatiques et précurseurs sémantiques.

- Comportement précurseur formel : toute manifestation motrice, vocale ou gestuelle durant la période pré-linguistique. C'est donc la notion de *forme* de Lahey et Bloom.
- Comportement précurseur pragmatique : manifestation du tout-petit en situation d'interaction lui permettant d'actualiser un acte communicatif. C'est la notion d'*utilisation* du langage pour Lahey et Bloom.
- Comportement précurseur sémantique : comportements non-verbaux permettant la découverte des objets et des événements et leur mise en lien. C'est la notion du *contenu* du langage.



Les précurseurs de la communication, Leclerc (2005)

Dans ce schéma, on retrouve les trois pôles dans lesquels sont listés tous les précurseurs à l'acquisition de la communication et du langage.

❖ **Précurseurs pragmatiques :**

- Le contact visuel : l'utilisation de regards réciproques est une forme précoce de communication entre l'enfant et ses interlocuteurs privilégiés. Ces regards interviennent dans des contextes d'échange comme des temps de sourire, de caresses, d'échange vocal (vocalisations), de l'allaitement, du repas....

- L'attention conjointe : capacité de l'enfant à maintenir son attention sur un objet avec un ou plusieurs partenaires sociaux. L'enfant est capable de suivre le regard de l'interlocuteur en direction de l'objet, de se concentrer sur lui à partir d'un geste, d'une intonation et d'autres signaux. L'intérêt de l'enfant pour les personnes et les objets est nécessaire pour qu'elle puisse se développer.
- La référence conjointe (ou alternance du regard) se traduit par une double centration : l'enfant focalise son attention à la fois sur la personne et sur l'objet. Alors, elle se manifeste par des déplacements de regards entre les deux et se différencie de l'attention conjointe puisqu'elle a une fonction référentielle.
- Le tour de rôle se manifeste pendant les échanges de vocalisations pré-linguistiques avec le jeune enfant, pendant les actes de la vie quotidienne ou encore lors de moments de lecture de livres. Il est aussi présent dans les jeux tels que le coucou/caché, ou des jeux où il faut successivement donner puis prendre un objet.
- Intérêt à la personne et au jeu : dès la fin de la première année, les enfants essaient de « manipuler » le comportement des autres. On appelle cela « la régulation du comportement ». Cela passe dans un premier temps par le jeu d'où l'importance d'y accorder du temps et de l'envie. De plus, l'enfant entre dans l'échange et manipule le langage.

❖ Les précurseurs sémantiques

- Jeu fonctionnel : le jeu est un moyen de manipuler le langage et d'aller vers l'obtention d'un échange entre le bébé et l'adulte. Pour Garitte (1998) et Berney (2003) (Martel et al 2010), il y a trois piliers à cette construction : un référent commun, le développement d'une intersubjectivité autour du référent et l'alternance des tours de rôle. C'est la répétition de ce trio qui automatise les séquences de jeu et permet à l'enfant de prendre des initiatives, jouer avec les sons, attirer l'attention de l'adulte...
- Niveau de jeu : plus l'enfant joue et plus il est capable d'initier, d'attirer l'attention, de maintenir le contact visuel, d'associer un mot à un geste, une expression à une situation...

- Reconnaissance de l'objet : on entend par là la recherche de l'objet disparu, l'utilisation d'intermédiaires pour atteindre des objets, l'exploration des objets, et la compréhension des relations d'objet à objet (combinaison d'objets).

❖ Les précurseurs formels

- L'imitation : préfigure l'aspect formel du langage. Toutefois, Lahey (1988) précise que le but de l'imitation n'est pas seulement formel. En effet, pour imiter (précurseur formel), l'enfant doit au préalable faire preuve d'attention, d'intérêt à la personne et être capable de reproduire un son ou un mouvement (précurseur relatif à l'utilisation). Ces critères, selon le contexte, sont interprétés comme des intentions de communication, des signaux signifiants (précurseur relatif au contenu).
- Sourires et rires : font partie des moyens d'exprimer ses émotions et de les communiquer à autrui au même titre que les pleurs.
- Le pointage : le geste de désignation est un des acquis les plus importants durant la première année de vie de l'enfant car il lui permet d'entrer dans la communication référentielle (J.M. Colletta 2010).
- Les vocalisations : les premiers regards et premiers gestes sont accompagnés par des productions vocales appelées lallations par Konopczynski (1991). Elles sont très importantes car elles amènent à la phase de résonance (gazouillis) puis d'expansion ou phase exploratoire vers 2-3 mois, définie par Oller (Leclerc 2005) où les productions sont proches des futures syllabes.
- Le babillage : il fait suite à la phase exploratoire ; vers 4-6 mois, l'enfant produit des proto-syllabes en associant des sons vocaliques et consonantiques (babillage rudimentaire) puis il y ajoute de la prosodie (babillage canonique).

Ces trois types de précurseurs sont en perpétuelle évolution et se complexifient au cours du développement de l'enfant. Leur développement est intriqué et leur interaction permettrait l'entrée dans la compétence langagière.

La communication se définit donc à la fois d'un point de vue technique (Shannon et Weaver), contextuel (Laswell) et comme un moyen de verbaliser nos réflexions et raisonnements (Jakobson). (Gillequin-Maarek, 2002)

Elle n'est totale que lorsqu'elle associe la verbalisation (dominante du langage) et le non verbal (régulateur du langage), en gardant pour objectif premier d'assurer la production et la compréhension du langage, quelle que soit la manière dont le message est transmis (fonctions du langage).

Pour cela, ceux que l'on nomme précurseurs à la communication sont les bases à toute communication. Leur co-développement crée la compétence langagière, nécessaire à la bonne utilisation du langage.

Cependant, si communiquer semble naturel pour la plupart des individus, l'acquisition de cette compétence n'est pas si évidente et spontanée pour tous, notamment pour les personnes présentant une déficience mentale.

Chapitre 2 - La déficience intellectuelle

1. Qu'est-ce que la déficience mentale ?

1.1. Définition

Le concept de déficience intellectuelle, également reconnu sous le nom d'handicap mental, retard mental ou encore arriération mentale, a été défini par plusieurs auteurs et organismes mais tous relèvent trois critères diagnostiques communs :

- Une limitation du fonctionnement intellectuel
- Une limitation des comportements adaptatifs
- La présence de ces limitations avant l'âge adulte

Selon J-A Rondal (1985), une personne déficiente intellectuelle se définit comme « tout individu dont le niveau général de fonctionnement intellectuel (mesuré au moyen du quotient intellectuel) est inférieur à plus de deux déviations standards à la moyenne de la population et dont le comportement adaptatif présente un déficit démontrable. »

1.1.1. Le quotient intellectuel

J-A Rondal (1985) parle donc de quotient intellectuel que l'on détermine à l'aide de tests psychométriques (Weschler ou Stanford-Binet) permettant d'évaluer le niveau du handicap mental. L'objectif est de calculer le retard mental éventuel de l'enfant en comparant l'âge mental déterminé par les tests étalonnés avec l'âge chronologique déterminé par la date de naissance. Le quotient intellectuel se calcule donc de la manière suivante :

Quotient intellectuel (QI) = âge mental/âge chronologique x 100

Selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), on obtient la classification suivante :

- Efficience mentale limite : $70 < \text{QI} < 85$
- Déficience mentale légère : $50 < \text{QI} < 69$

- Déficience mentale modérée : $35 < \text{QI} < 49$
- Déficience mentale sévère : $20 < \text{QI} < 34$
- Déficience mentale profonde : $\text{QI} < 20$

1.1.2. Les comportements adaptatifs

D'un point de vue qualitatif, il est indispensable d'analyser en détail les performances et les déficits personnels de l'enfant déficient mental afin de mieux en connaître le mode de fonctionnement. Ainsi, le comportement adaptatif concerne « la capacité d'un individu à vivre de façon autonome en assurant la satisfaction de ses besoins et en exerçant la responsabilité sociale qu'on attend de lui sur la base de son âge chronologique. [...] Il met en jeu les comportements suivants : capacités sensori-motrices, capacités communicatives, socialisation, activités et savoir-faire journaliers, jugement et raisonnement sur base concrète, activités de groupe et relations interpersonnelles. » (Grossman, 1977, cité par J.A Rondal 1985)

Considéré comme le précurseur des échelles de mesure du comportement adaptatif, le « Vineland Social Maturity Scale » traduit en français par « Echelle des comportements adaptatifs » a été établi par Edgar Doll en 1935 et en 1965, puis en 1984 par l'équipe de Sara Sparrow (CRA, 2009). Le concept de « comportement adaptatif » correspond à deux concepts de base : indépendance personnelle et responsabilité sociale.

Cette échelle se présente sous la forme d'un entretien semi-structuré avec les parents ou un référent. Elle est conçue pour évaluer le comportement adaptatif dans les domaines de la socialisation, de la communication, de l'autonomie de la vie quotidienne et de la motricité. Autrement dit, il s'agit de savoir comment l'enfant se prend en charge et quelles sont ses relations avec l'entourage. Les questions dépendent de l'âge de l'enfant et ne comportent ni de bonnes ni de mauvaises réponses.

Les résultats peuvent servir de base à un programme éducatif.

1.2. Les étiologies

La déficience mentale n'a pas une étiologie unique. Elle peut résulter d'un désordre génétique, d'une défaillance au cours du développement des chromosomes, d'un dommage cérébral causé par une chute, d'une infection virale contractée lors de la naissance, d'un environnement appauvri en stimulations et de centaines de facteurs encore inconnus.

1.2.1. Facteurs génétiques, héréditaires et spécifiques

Il s'agit d'une altération cellulaire, organique ou fonctionnelle de l'être humain lors de la conception ou pendant les premières semaines de vie intra-utérine. On compte parmi ces facteurs les aberrations chromosomiques qui touchent soit les autosomes (trisomie 21) soit les chromosomes sexuels (syndrome de Turner), les altérations des gènes dominants ou encore les altérations des gènes récessifs (troubles métaboliques, hypothyroïdie, microcéphalie).

1.2.2. Facteurs biologiques

Certaines lésions peuvent se produire avant, pendant ou après la naissance et constituer des facteurs dits d'aberrations biologiques comme une insuffisance d'oxygène, des maladies et habitudes de vie néfastes de la mère durant la grossesse (tuberculose, obésité, diabète, alcoolisme, prise de drogues...), la prise de médicaments néfastes au développement du fœtus, les maladies contagieuses chez la femme enceinte (rubéole, rougeole, coqueluche, varicelle) qui peuvent entraîner des complications cérébrales irréversibles sur le fœtus.

1.2.3. Causes ou conditions psycho-socio-économiques

Plus l'enfant est jeune, plus les effets du milieu sont puissants. Ainsi, l'environnement dans lequel grandit l'enfant et les différents stimuli qu'il reçoit, contribuent à son bon développement physique certes mais aussi intellectuel. La privation de ces stimuli nuit à l'adaptation en société. On retient parmi ces facteurs environnementaux l'alimentation (du nourrisson comme celui de la mère durant la grossesse), ou encore l'hygiène péri et post natale.

2. La communication chez les enfants retardés mentaux

Le développement langagier des enfants dits normaux varie déjà beaucoup d'un individu à l'autre ; il en est logiquement de même pour les sujets déficients mentaux avec la particularité que les difficultés de développement ont un impact sensiblement plus fort et plus important sur la communication et sur le fonctionnement adaptatif de ces enfants. (Rondal, 1985)

2.1. Communication et interactions verbales

❖ L'environnement linguistique éducatif

La loi du 11 février 2005 (www.education.gouv.fr) pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Les parents sont de plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (PPS).

La scolarisation en milieu ordinaire est aujourd'hui la priorité. Cependant, certains enfants peuvent avoir besoin d'un accompagnement qui nécessite qu'ils soient intégralement ou partiellement accueillis au sein d'une institution spécialisée telle qu'un IME (Institut Médico-Pédagogique), un ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique)...

Par ailleurs, les enfants handicapés peuvent être accompagnés par un Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile (SESSAD) ou un Centre Médico-Psychopédagogique (CMPP). Il s'agit d'une aide, complément de leur scolarisation dans des structures classiques, dont ils peuvent profiter dès leur petite enfance.

Au final, quelle que soit son orientation, chaque enfant handicapé peut dorénavant être inscrit dans l'école de son quartier, qui peut ou non l'accueillir, mais qui devient son établissement de référence dans le cadre de son suivi de scolarisation (Décret 2005-1752 sur le parcours de formation des élèves présentant un handicap (www.education.gouv.fr)).

❖ L'environnement linguistique familial

Concernant la communication vocale et paravocale, deux aspects du contexte interactif sont particulièrement importants ici, à savoir l'attention conjointe d'une part et les échanges vocaux d'autre part. Ils sont les précurseurs de la mise en place des formes conversationnelles du langage à venir. Or selon une étude de Jones en 1977 (Mars et Picard, 2003) sur de jeunes enfants atteints de trisomie 21, il apparaît que dans trois domaines de l'organisation comportementale de la communication, l'enfant déficient mental est bien en dessous de la norme. En effet, Jones note une réactivité et une prise d'initiative moins présentes lors de l'interaction mère-enfant, une attention conjointe et une référence oculaire moindres que pour des enfants normaux et enfin les prises de parole dans les épisodes préconversationnels sont moins bien structurées et ne laissent pas de place pour la mère d'intervenir adéquatement dans l'échange vocal.

En ce qui concerne la communication verbale, les mères d'enfants retardés s'adressent à eux avec un langage moins complexe, davantage centré sur le contrôle direct de l'enfant avec un usage élevé des formes impératives et laissant moins d'occasions à l'enfant de prendre l'initiative dans l'échange verbal que les mères d'enfants normaux au même âge chronologique.

Rondal entreprend ainsi une étude en 1976 (Rondal 1985) en prenant soin d'apparier les enfants selon leur niveau de développement verbal et non leur âge chronologique et en analysant l'interaction mère-enfant dans les deux sens et non de façon unidirectionnelle comme précédemment. Les résultats obtenus sont alors plus nuancés et moins négatifs pour les mères. Les enfants trisomiques présentent un indice de diversité lexicale supérieur à celui des enfants normaux. De plus, l'analyse du langage maternel ne montre pas de différences significatives entre le langage adressé aux enfants normaux et celui adressé aux enfants retardés mentaux à un niveau de développement linguistique correspondant.

Concernant le langage proprement dit de ces enfants, Rondal poursuit son étude sur des enfants plus âgés et montre que les enfants trisomiques sont plus déficitaires quant à l'élaboration d'énoncés verbaux syntaxiquement complexes (inversion sujet-verbe, combinaison séquentielle de deux verbes).

Dans une autre étude, en 1979, Gutmann et Rondal (Rondal 1985) mettent en parallèle les productions verbales que peuvent avoir avec leur mère les enfants normaux ou retardés et le schéma d'analyse des opérants verbaux de Skinner (1957) que nous avons vu dans le chapitre 1. Ils s'aperçoivent alors que les enfants trisomiques 21 ainsi que leur mère produisent plus de réponses imitatives (« échoïques ») et moins de réponses intraverbales que les enfants normaux de même niveau linguistique. Cependant, la mère de l'enfant retardé mental fait évoluer son langage à deux autres niveaux : les productions verbales font davantage référence à des objets ou à des personnes, et les énoncés utilisés sont principalement de nature impérative.

La bonne adaptation du langage maternel au niveau linguistique de leur enfant est considérable, d'autant que la capacité communicative de ces enfants est très déficitaire.

2.2. Communication et interactions non verbales

❖ Langage gestuel et autres systèmes non verbaux

Il existe grand nombre de moyens de communication gestuels allant de signes familiers à un groupe ou à une maisonnée, jusqu'à des systèmes plus conventionnels et standardisés comme la langue des signes proprement dite. Cette dernière est une langue à part

entière avec son système sémantico-syntaxique et un lexique gestuel particulier dont la plupart des signes sont arbitraires et doivent être appris.

Il y a d'autres systèmes de communication non verbale comme par exemple l'écriture Bliss consistant en une série de symboles idéographiques et pictographiques qui représentent une idée ou un mot et qui, combinés séquentiellement, forment des phrases.

On relève aussi le système à la « Premack » (1970) qui mettait à la disposition de grands singes (chimpanzés) un langage fait de pièces en plastique colorées et doublées de métal correspondant chacune à un mot. La juxtaposition de ces pièces constituait des phrases. Après quelques mois d'entraînement, le chimpanzé femelle Sarah possédait un vocabulaire d'environ cent mots, et pouvait comprendre et produire de petits énoncés simples. (Rondal, 1985)

Ces systèmes de communication ont été mis au service des sujets retardés mentaux. Il en ressort que leur utilisation a eu des retours très positifs, qu'il s'agisse d'enfants déficients mentaux profonds sans langage pour qui ces systèmes ont permis de sortir un peu de leur univers clos, ou pour des enfants avec une déficience plus modérée pour qui l'objectif n'est pas d'acquérir un moyen de communication comme précédemment mais de faciliter l'apprentissage verbal par l'utilisation du geste par exemple, toujours associé au mot oral.

Ces systèmes présentent un intérêt certain pour le développement de pratique d'intervention communicative et langagière pour ces enfants déficients mentaux.

❖ Contexte paraverbal de la communication

Très souvent, le locuteur comme le récepteur agrémentent naturellement leurs énoncés verbaux de signaux paraverbaux pour moduler la communication. On l'a vu dans le chapitre précédent, M. Argyle décrivait cinq canaux de communication non verbale repris par Rondal (1989).

Voyons comment ces différents domaines sont utilisés par des enfants déficients mentaux (F. Cuny, F. Gasser 2000 et E. Pernon, C. Rattaz 2003)

- Les accompagnements vocaux du langage : la prosodie, le rythme, le volume de la parole sont présents mais monotones ou bizarres et généralement inadaptés au contexte.
- Les expressions faciales : elles sont réduites ou exagérées, mal dirigées vers le destinataire et souvent inadaptées au contexte. De plus, il est difficile pour ces enfants de comprendre les expressions faciales des partenaires avec qui ils « communiquent »
- Le regard : le contact oculaire est plutôt rare, fugitif, totalement absorbant ou périphérique
- Les postures et les gestes : les gestes expressifs sont très réduits ; les gestes instrumentaux et le pointage quant à eux peuvent être présents mais leur utilisation sert rarement à attirer l'attention d'autrui. Ils n'ont donc pas la valeur communicative qu'ils devraient. De même que pour l'expression, la compréhension de ces gestes est très difficile à interpréter.
- L'occupation de l'espace : la distance interpersonnelle n'est pas respectée.

Qu'elle soit d'origine génétique, biologique, psycho-socio-économique, la déficience mentale est une atteinte du fonctionnement intellectuel (mesuré par le QI) et du comportement adaptatif, avant l'âge adulte, qui entraîne des difficultés plus ou moins importantes quant à l'autonomie et à la responsabilité sociale de l'individu.

Chez l'enfant, le développement langagier est sensiblement touché et les répercussions sur les interactions verbales et non verbales peuvent être conséquentes. Tous les domaines de la compétence langagière sont touchés : forme, contenu et utilisation. La production d'un message comme sa compréhension en sont donc également affectées.

La comptine est un matériel qui sollicite pleinement ces trois domaines et permet un travail ludique et accessible dès le plus jeune âge.

Chapitre 3 – Les comptines

1. Généralités

1.1. Définitions

Les comptines sont universelles. Les enfants se les approprient aisément, séduits par leur simplicité, leur légèreté et leur fantaisie. Alors considérées comme un art mineur par les universitaires, elles ont malgré tout traversé les générations.

Étymologiquement, la comptine vient du verbe « compter ». Au sens strict, il s'agit donc d'une petite formule enfantine, chantée ou parlée, toujours scandée, servant à désigner celui qui sortira du jeu ou celui à qui sera attribué un rôle particulier. Il est difficile de décrire vraiment la comptine que l'on peut également nommer enfantine, jeux de nourrice, formulette... cependant, le point commun reste avant tout le rythme, les sons, les mots, le corps et l'expression des émotions. (Brulez, Painset 2007)

1.2. Tradition et transmission

A l'origine, la comptine est un art littéraire ancestral, qui traverse les générations de bouche à oreille. Mais d'où viennent-elles réellement ?

Les écrits d'Eugène Rolland (Brulez et Painset 2007) collectent dans un livre diverses comptines et sont publiés en 1883 sous le titre de « Rimes et jeux de l'enfance ». A cette époque, la comptine pouvait porter plusieurs noms comme nursery rythms, disettes, rengaines, kyrielles, cantilènes, empros, rimes, rimailles, comptages ou encore comptines. Tous désignaient en fait une chanson au style à la fois traditionnel et particulier, appartenant au patrimoine culturel et populaire, aux différentes versions selon les régions, les villes ou même les quartiers.

Cependant, l'appellation « comptine » n'apparaît dans la langue française qu'en 1922 avec Pierre Roy lors de la parution de son livre « Cent comptines ». (Brulez et Painset 2007)

Les enfants sont les principaux gardiens des comptines : dans la cour de récréation, durant leurs activités scolaires ou extrascolaires ou pendant leur temps libre, spontanément. Chantées ou parlées, avec ou sans geste, elles nourrissent les joies corporelles et verbales. Les bébés découvrent ces petites chansons grâce aux adultes, maillons incontournables de la transmission. L'enfant les associe ensuite à différents moments de la journée comme le bain, le coucher, le repas ou tout simplement dans les échanges ludiques ou affectifs. La comptine devient un moment de partage avec l'enfant.

La diversité des supports, qu'ils soient oraux ou écrits, illustrés de dessins ou de signes, nourrit indéniablement le patrimoine de la comptine en lui confiant une place primordiale dans l'environnement culturel enfantin.

2. Le plaisir de la comptine

Les comptines, même numériques, sont en premier lieu plaisir de sonorité et de parole, et nourrissent l'attirance innée que peuvent ressentir les enfants envers la poésie. En effet, c'est un réel plaisir pour l'enfant que de jouer avec les sons, les rimes, les onomatopées (*picoti picota*), s'amuser d'allitérations (*am stram gram*) et de drôles de sonorités à la consonance magique (*abracadabra*).

2.1. Des rythmes entraînants et plaisants

Selon Ben Soussan et al (2007), le rythme constitue pour le bébé son premier outil pour découvrir le monde, mais aussi pour se rassembler, faire acte de cohésion et d'intégrité. Dès sa vie intra-utérine, le bébé est bercé par le rythme binaire des battements cardiaques maternels. C'est sur ce rythme que se greffent ceux du sommeil, de l'alimentation, de la respiration et de la digestion. La comptine fait donc écho aux nombreux rythmes auxquels

obéissent les fonctions vitales et les besoins du corps. Ceci explique qu'elle parait très tôt si naturellement familière.

Par son parler scandé ou par son chant toujours marqué, la comptine apporte une pulsation, un souffle que l'enfant reçoit directement dans son corps. Certains bébés, en la recevant à plat ventre sur un tapis, battent des pieds, bougent leur tête ou tout leur corps au rythme de la pulsation reçue.

L'enfant cherche à créer sans arrêt des rythmes dans sa vie, en sautant à cloche-pied, ou prenant soin de ne pas marcher sur les rainures des carreaux noirs et blanc de la cuisine ou les dallages d'une terrasse. L'enfant se donne des rythmes et en joue. Plus tard, la perception du rythme de la parole n'est alors qu'un jeu parmi les autres, ce qui permet à l'enfant l'apprentissage de la structure des syllabes de sa langue avec une approche plus ludique et attractive, facilitant ainsi l'acquisition du langage.

2.2. Sons et mots : un plaisir de bouche

Encore fœtus, le bébé est déjà à l'écoute des sons qui l'entourent et notamment ceux de la parole. Il est bercé par ces mots dont le sens est encore un mystère mais qui pour lui sont une véritable musique. Il est attentif et sensible à leur prosodie, au rythme de la phrase, à sa courbe, ses césures, ses arrêts, ses graves et ses aigus. A sa naissance, à travers les comptines, cette musique continue d'être plaisir de sons, de souffle, de vibration mais également moments de tendresse à travers des murmures, des chantonnements, des roucoulements, lui offrant alors des mots-caresse, des mots-musique. Attention, certains sons peuvent être aussi cause de déplaisir pour des raisons tout à fait subjectives faisant obstacle à une communication émotionnelle. Dire ou chanter une comptine à un bébé demande ainsi d'être à l'écoute de ses réactions et de la qualité de sa réceptivité.

Vers 2 mois, le bébé découvre le plaisir physique que lui procure la production des sons. Ces premières vocalisations sont un véritable enchantement. Les sons émis par le bébé et repris par la mère constituent un premier échange oral. C'est dans l'écho de ses propres vocalises reprises par l'adulte que le bébé entre dans le langage. C'est ce va-et-vient entre l'enfant et l'adulte qui fonde le langage, car chacun est présent dans le discours de l'autre.

C'est autour de 6 mois que le bébé s'approprie sa propre voix. Il prend plaisir à s'entendre et prend conscience de sa singularité. Il apprend à faire résonner les syllabes dans sa bouche comme une caisse de résonance, à faire claquer haut et fort les consonnes contre son palais et l'émail de ses dents, à faire chanter les sons. « Cette joie de l'oralité est une forme de réjouissance et de convivialité qui fait suite naturellement à celle de la bouche, du boire et du manger » (Brulez et Painset 2007)

Pour entrer dans le langage, le bébé doit renoncer au plaisir vocal pur pour entrer dans l'apprentissage du code langagier. C'est ce que M-F Castarède appelle la « castration vocale » où la pulsion se soumet aux règles linguistiques, grammaticales et syntaxiques. La communication affective d'avant les mots perd progressivement le devant de la scène d'où cette nécessité de retrouver à nouveau le plaisir intense des sons à travers les jeux sonores et musicaux de la tradition orale tels que les comptines. Il peut jouer alors avec les sons, les rimes, les assonances et allitérations, l'intensité de sa voix ou encore la rapidité du débit.

L'enfant aime les mots dans leur sonorité et les comptines lui offrent une substance charnelle, vivante de la langue qui est aussi un vrai plaisir de l'oreille.

2.3. Plaisir de sens, corps et paroles avec les enfantines

Les enfantines s'apparentent aux comptines à la différence près qu'elles possèdent un tempo et un parler rythmé moins marqués que ceux de la comptine et qu'elles sont jouées sur le corps de l'enfant instaurant une relation chaleureuse et affective. Elles s'adressent généralement au bébé ou à l'enfant qui ne sait pas encore assez bien parler pour restituer par cœur la comptine.

L'objectif est de reprendre dans un langage à la fois verbal et corporel des formulettes de tradition orale qui se transmettent de génération en génération. Le langage corporel vient appuyer ce que les mots expriment, et leur donne du sens concret « *La petite bête qui monte, qui monte, qui monte...* » et plus abstrait... En effet, cette trace corporelle laissée par l'adulte sur la peau de l'enfant l'aide à constituer une frontière imaginaire entre le dedans et le dehors. Guidés par la rime, les enfants découvrent qu'il est possible aussi de tout dire, même si cela n'a pas de sens. « *A la salade, je suis malade, au céleri, je suis guéri...* »

Dans un face à face et un « regard à regard » souvent intense, l'adulte et l'enfant sont dans un échange émotionnel dans un premier temps puis physique et langagier lorsque viennent le temps des gestes et des mots. Le regard enveloppant de la mère est le premier miroir de l'enfant et lui rend l'image unifiée de son corps.

La gestuelle quant à elle vient étayer la parole. Elle s'enrichit au fil des mois, grandissant avec le bébé et l'accompagnant dans ses découvertes grâce à :

- Des jeux de mains et de doigts : « *Ainsi font font font les petites marionnettes...* »
- Des jeux de visage : « *Ding ding ding, toc toc toc, tournez le bouton, entrez dans la maison !* » où l'adulte commence par tirer doucement les lobes des oreilles, tapote le front, tourne le bout du nez et fait mine de mettre son doigt dans la bouche de l'enfant.
- Sauteuses : « *A cheval sur mon baudet, quand il trotte il fait des pets...* »

Puis l'enfantine permet l'accès à des notions plus abstraites comme la séparation, la perte de soi et les retrouvailles avec des jeux de balancement : « *Bateau sur l'eau, la rivière, la rivière [...] au bord de l'eau, Plouf!!* »

Ces formulettes apportent une contenance physique et psychique à l'enfant et l'aident à construire une sécurité interne, facilitant parfois même un accès à l'autre par apprivoisement réciproque. En favorisant les échanges et les comparaisons, les enfantines jalonnent la conquête de l'identité.

3. La comptine/enfantine comme médiateur thérapeutique

3.1. La médiation dans le champ psychopathologique

Dans les pratiques thérapeutiques d'aujourd'hui, l'usage de la médiation artistique se révèle être d'une grande efficacité. Individuelle ou groupale, elle a des effets spécifiques. Il est donc important de faire le bon choix de médiateur selon la pathologie et d'adapter les consignes et le dispositif à la médiation choisie et à sa population. L'objet médiateur favorise la création de liens entre le patient et le thérapeute d'une part mais également entre les patients eux-mêmes.

On distingue deux sortes de médiations dans le champ thérapeutique. Celles qui existent déjà et celles qui sont à construire. Les premières concernent les contes, les images ou photos, les comptines... qui servent à activer ce qui, chez le sujet, est resté en panne ou arrêté au stade embryonnaire. Les secondes quant à elles s'intéressent aux matières premières comme la peinture, les feutres, les feuilles de papier pour que le sujet en fasse quelque chose. La créativité est mobilisée dans les deux cas, mais de façon différente. Dans un cas l'objet médiateur est le point de départ, dans l'autre il est le point d'arrivée.

Quoi qu'il en soit, l'objet a pour fonction essentielle de favoriser et de faciliter l'ouverture à l'intersubjectivité. De plus, l'objet médiateur qu'il soit trouvé tel quel ou créé de toute pièce, qu'il soit individuel ou groupal, ouvre l'aire potentielle du jeu, comme l'a défini Winnicott. Se construit alors un espace transitionnel interne qui permet au sujet un mouvement de dépassement et d'autonomisation. (Brulez et Painset 2007)

3.2. L'atelier comptine

La particularité des ateliers comptines est de proposer aux patients un médiateur ce qui suppose donc une relation à « trois » : le ou les thérapeutes, le ou les patients (ici les enfants déficients mentaux), et l'objet médiateur (ici la comptine). Le médiateur occupe une place centrale par sa présence mais aussi du fait que l'enfant peut se l'approprier et le transformer pour mieux correspondre à ses attentes, ses envies ou ses besoins, tout en s'amusant.

Dans un premier temps, l'atelier comptine propose un cadre contenant et sécurisant, adapté aux difficultés de ces enfants. La séance se déroule de la manière suivante :

- Espace sas d'entrée : pour signifier aux enfants qu'ils vont entrer dans un espace temps différent. Ils confient au sas leurs chaussures et manteaux qu'ils retrouveront à la fin de la séance dans ce même espace devenant sas de sortie.
- Rituel d'entrée : chanson d'ouverture pour marquer la spécificité du moment et couper symboliquement avec « l'extérieur » institutionnel. Elle crée une enveloppe sonore et un sentiment d'appartenance au groupe.
- Temps des comptines
- Rituel de sortie : chanson de fermeture
- Espace sas de sortie

Universelle, la comptine offre une variété de rythmes, sonorités, sensations corporelles, gestualité, pour le plaisir des grands et des petits qui se les approprient aisément.

En tant que médiateur thérapeutique, son aspect artistique et ludique séduit et crée du lien et de l'échange. Les ateliers mis en place autour de la comptine en institution permettent de travailler ces interactions entre les patients et les thérapeutes mais également entre les patients eux-mêmes.

Il faut rappeler que la comptine est un des premiers jeux médiateurs d'échanges verbaux. Il apparaît donc naturel qu'elle soit utilisée en tant que médiateur thérapeutique pour des enfants déficients mentaux, avec de grosses difficultés communicationnelles.

2^{EME} PARTIE : PARTIE EXPERIMENTALE

Chapitre 1 – Objectif et démarche de l'étude

Chapitre 2 – Mise en pratique du projet

Chapitre 3 – Etude de cas

Chapitre 4 – Discussion

Chapitre 1 – Objectif et démarche de l'étude

1. Hypothèse et objectif de travail

1.1. Hypothèse

Au cours de nos observations sur le déroulement des ateliers thérapeutiques en institution médico-pédagogique, et notamment l'atelier comptine, nous nous sommes rendu compte qu'il existait un temps pour tout (accueil, rituels de début et de fin, comptines, retour des enfants sur leur groupe, restitution de l'atelier à l'écrit) mais pas vraiment un moyen d'éclairer l'évolution des enfants.

Le temps de restitution en fin d'atelier entre thérapeutes est souvent court et sujet à perte d'informations. Les enfants étant au nombre de 4, il est concrètement très difficile de se souvenir de tout. Le descriptif est alors plus ou moins flou, subjectif et ne reflète pas explicitement l'évolution des enfants.

Ainsi, l'utilisation d'une grille d'observation axée principalement sur la communication précoce et accompagnée de ses graphiques d'évolution à l'année, pourrait être un plus pour les thérapeutes pratiquant cet atelier. En effet, elle permettrait dans un premier temps une prise de note plus rapide et précise sur l'attitude des enfants durant l'atelier, puis à long terme, être un outil permettant de rendre compte des progrès de l'enfant au fil des séances, en mettant notamment en avant ce qu'il reste encore à travailler.

Aussi, nous en venons à l'hypothèse suivante, que l'utilisation d'une grille d'observation par les thérapeutes pratiquant l'atelier comptine auprès d'enfants déficients mentaux est un matériel intéressant pour améliorer leur observation clinique et visualiser l'évolution et le profil de l'enfant en fin d'année.

1.2. Objectifs

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes fixé trois objectifs :

- Dresser la liste des pré-requis à la communication qui devraient être observables dans un atelier comptine.
- Remplir sur plusieurs séances consécutives la grille d'observation et retranscrire les résultats sous forme de graphique d'évolution.
- Analyser l'aide qui peut être apportée aux thérapeutes grâce à cet outil

2. Démarche de travail

2.1. La population et le type de prise en charge

Nous avons travaillé tout au long de cette année avec un groupe de 4 enfants pratiquant l'atelier comptine au sein d'un institut médico-pédagogique et présentant différents syndromes avec des troubles associés et notamment une déficience intellectuelle. Cependant, leur QI ne figure pas dans leur dossier médical, ces enfants étant jugés non testables par les psychiatres référents, leur attribuant ainsi des capacités intellectuelles faibles et posant le diagnostic de déficience mentale associée à un syndrome. Nous nous sommes donc basées sur ces écrits médicaux pour les trois études de cas qui suivront. Nous avons choisi de ne pas exposer le cas du quatrième enfant, celui-ci présentant un profil très proche d'un des autres enfants.

L'atelier a eu lieu une fois par semaine, pendant 45 minutes suivi de 15 minutes de prise de notes en l'absence des enfants.

L'âge ou le niveau de déficience nous importait peu étant donné que notre étude portait non pas sur les enfants mais davantage sur le moyen d'analyse du travail avec ces enfants.

La prise en charge groupale permet d'observer à la fois les interactions des enfants avec l'adulte mais également entre les enfants eux-mêmes.

Les enfants sont encadrés par une orthophoniste, une éducatrice spécialisée et une stagiaire en orthophonie.

2.2. Matériel utilisé

Le principal outil thérapeutique mis en avant dans cet atelier est bien entendu la comptine auquel se rajoute un classeur de comptines et une moulinette.

❖ Le classeur de comptines

Il s'agit d'un porte-vues où sont répertoriées les comptines accompagnées d'illustrations. Les enfants y ont accès et peuvent choisir une comptine en particulier, notamment en la pointant du doigt pour les enfants qui n'ont pas la parole.

❖ La moulinette

Il s'agit d'une petite boîte à musique que l'on actionne à l'aide d'une manivelle : elle fait suite à la comptine du rituel de début pour ouvrir l'atelier. C'est un objet concret qui passe dans les mains de chaque enfant en début de séance (voir annexe).

❖ Les comptines

L'atelier offre plusieurs comptines, toutes répertoriées dans le classeur. Il peut arriver que l'on invente ou modifie une comptine sur le moment pour s'adapter à une situation, ce qui permet de s'adresser directement à l'enfant si nécessaire.

Les comptines proposées concernent divers thèmes. Ainsi, on essaie d'amener l'enfant à explorer plusieurs domaines (le déroulement de quelques comptines sera développé plus tard dans le chapitre 2, « déroulement de l'atelier »):

- Sur le corps :
 - Jeux de balancement : *bateau sur l'eau, à la salade*

- Jeux de mains et de doigts : *tapent tapent petites mains, enrouler le fil, ainsi font font font, toc toc pouce, la samaritaine*
 - Découverte des parties du corps : *jean petit qui danse, le jardin*
- Sur les rythmes :
- Pour bouger dans l'espace : *il était une fermière, deux petits bonshommes s'en allaient au bois, à la salade, passer pompom*
 - Jouer avec les sonorités et le tempo : *mon papa va au cinéma, les musiciens, petit escargot, la samaritaine, le renard tousse*
- Sur les émotions et sensations :
- Concernant la famille : *v'là le papa, mon papa va au cinéma*
 - Pour se calmer : *dodo l'enfant dodo, fait dodo, une chanson douce, au clair de la lune*

On essaie d'accompagner les comptines du français signé pour attirer l'enfant tant dans la dimension auditive que scopique. Les enfants déficients mentaux et notamment les autistes ont un intérêt particulier pour ce qui est visuel et les signes permettent de maintenir leur attention et parfois même d'obtenir un regard voire un échange. Ce sont des gestes que les enfants peuvent aussi reprendre pour nous faire comprendre qu'ils ont choisi telle ou telle comptine. Il faut donc être très attentif à leurs déplacements, leur attitudes, leur gestuelle : il peut s'agir d'une réelle demande.

Chapitre 2 – Mise en pratique du projet

1. Déroulement des ateliers

1.1. Accueil des enfants

Avant de faire entrer les enfants dans la salle, nous nous assurons que celle-ci était totalement vidée et que rien, mis à part le classeur de comptines et la moulinette, n'était à leur portée. Les volets étaient légèrement ouverts afin de faire entrer la lumière mais pas trop pour que les enfants ne soient pas attirés et perturbés par ce qui pouvait se passer à l'extérieur.

Une fois cette vérification faite, nous pouvions aller chercher les enfants en récréation. Généralement, nous voyant arriver, les enfants comprenaient que c'était l'heure de l'atelier comptine. Certains commençaient même déjà à chanter sur le chemin vers la salle.

Devant la salle sont disposées des chaises. Cette sorte de sas est déjà un temps de l'atelier. Il permet aux enfants de se poser, d'enlever chaussures et manteau et éventuellement de se calmer si nécessaire. On observe parfois déjà plusieurs échanges entre les enfants et les adultes. C'est un moment de transfert entre le monde « réel » dans lequel ils étaient en récréation et ce monde un peu « magique » que va offrir la comptine. Durant ce petit temps, certains enfants éprouvent le besoin de parler ou montrer ce qui les tracasse, ou encore exprimer les angoisses qui les envahissent. C'est à nous thérapeutes de saisir leur demande ou leur plainte et d'y apporter peut-être une réponse à travers des comptines qui pourront alors être proposées en rapport avec leur demande.

Dès que tout le monde est prêt, nous entrons dans la salle réservée à l'atelier et demandons à chaque enfant de s'asseoir pour ouvrir l'atelier tous ensemble.

1.2. Temps des comptines

Nous commençons toujours l'atelier par le rituel de début. Il s'agit d'une petite chansonnette qui ouvre la séance. On l'accompagne toujours du français signé pour que les enfants soient plus attentifs.

« *Pompine rondeline,*
C'est l'heure des comptines.
Pompom rondelon,
Bonjour les garçons. »

A la suite de cette chanson, nous faisons passer dans les mains de chaque enfant la moulinette en montrant l'exemple, et en aidant, s'il le faut, l'enfant qui a des difficultés à l'actionner ou qui ne comprend pas ce qu'il faut faire. Nous rangeons ensuite la moulinette hors de portée des enfants pour qu'ils ne restent pas attachés à cet objet et ne puissent plus investir les comptines.

Nous n'imposons pas d'ordre pour chanter les comptines, ce sont les enfants qui, par des gestes, des mots, des attitudes ou le pointage d'une image sur le classeur, nous font comprendre qu'ils souhaitent telle ou telle comptine. Cependant, il peut nous arriver, s'il n'y a pas de propositions, d'en choisir une.

On observe malgré tout que certaines comptines sont plus attractives que d'autres et sont demandées quasiment à toutes les séances. De plus, on relève différents moments durant la séance allant de l'agitation à la tendresse.

Lorsque vient l'heure de clôturer l'atelier, nous prévenons les enfants que l'atelier est terminé et que nous allons entonner la chanson de fin. Nous demandons aux enfants de se rasseoir tous ensemble et nous commençons à chanter en signant.

« *Tourne la moulinette*
Trotte la souris
Les comptines c'est fini »

Nous sortons de la pièce avec les enfants en leur disant qu'on se retrouvera jeudi prochain pour chanter encore tous ensemble.

1.3. Sortie et retour des enfants

Nous nous retrouvons de nouveau dans le sas d'entrée qui devient alors celui de sortie où les enfants récupèrent leur manteau et leurs chaussures. C'est un temps qui permet aussi aux enfants de renouer avec la réalité. Certains chantonnent encore durant cette période et prolongent ainsi l'atelier. Ce sont surtout les enfants autistes qui restent plus longtemps dans une « bulle ». Ce moment est donc opportun pour qu'ils reviennent à eux, comme on sort d'un rêve.

Nous ramenons ensuite chaque enfant sur son groupe et échangeons rapidement, si le temps le permet, avec les éducateurs spécialisés responsables de ces enfants sur les progrès ou difficultés que nous avons pu observer durant ces 45 minutes.

1.4. Restitution écrite de l'atelier, entre thérapeutes

A la suite de l'atelier, nous disposons d'un petit temps entre thérapeutes pour mettre en commun nos observations et ressentis. Nous passons en revue chaque enfant et tentons de nous rappeler ses comportements, ses dires, ses demandes, ses réactions etc.

Au fil des séances, nous nous rendons compte qu'il est très difficile de nous rappeler tous les détails sur tous les enfants. Beaucoup d'éléments nous échappent. La prise de notes est mal structurée car les souvenirs souvent édulcorés nous reviennent de façon aléatoire. Aussi, les écrits qui restent ne rendent compte que partiellement de l'évolution des enfants. Lorsqu'il faut faire le bilan de l'atelier pour un enfant, il faut reprendre chaque séance, tout relire afin de noter les avancées observables et de pouvoir en parler en réunion.

Il serait intéressant de créer une grille organisée que l'on remplirait après chaque séance tant que notre mémoire est encore fraîche.

2. La grille d'observation

2.1. Support d'évaluation orthophonique retenu

Avant que l'enfant ne communique par des mots, plusieurs habiletés et comportements sont nécessaires à cette compétence. C'est ce qu'on appelle les précurseurs à la communication. Pour les enfants déficients mentaux, l'évaluation des capacités communicatives verbales et non verbales repose essentiellement sur l'observation du comportement et de la communication globale. La grille que l'on cherche à élaborer dans ce mémoire concerne l'acquisition ou non de ces précurseurs. Nous recherchons donc :

- Le contact avec l'adulte (contact visuel, interactions, attention conjointe, imitation, tour de rôle...)
- L'état affectif et attentionnel (fatigabilité, attention, réaction à la frustration, régulation du comportement)
- Les modalités non verbales (gestes, expressions faciales, pointage...)
- L'intérêt porté au matériel (utilisation adaptée, stéréotypies...)
- Le jeu symbolique
- L'utilisation du langage s'il existe (modalité, niveau...)
- La sensorialité

Ainsi, il nous a semblé adéquat de prendre appui sur un test existant et adapté à tous ces objectifs. L'ECSP de M. Guidetti et C. Tourette est un test d'Evaluation de la Communication Sociale Précoce applicable au jeune enfant tout venant âgé de 3 à 30 mois et à des enfants présentant différents retards de développement (autistes, retardés mentaux).

L'ECSP évalue trois fonctions du développement socio-communicatif qui correspondent à trois échelles :

- L'interaction sociale (attirer l'attention sur soi, attention mutuelle de la relation à deux),
- L'attention conjointe (attirer, diriger, partager son attention avec l'autre sur quelque chose d'extérieur à la relation à deux),
- La régulation du comportement (modifier le comportement d'autrui).

Chacune de ces trois fonctions est subdivisée pour permettre de distinguer si la participation de l'enfant est davantage de l'ordre de l'initiative, de la réponse ou du maintien des conduites.

Ce test permet d'obtenir un profil des compétences de l'enfant et de suivre la progression de sa capacité à communiquer. Il apparaît donc comme un bon élément pour contribuer à l'élaboration de la grille d'observation des aptitudes communicatives de l'atelier comptine qui nous concerne.

2.2. Paramètres à prendre en compte

L'objectif de cette grille est de pouvoir observer rapidement l'évolution des enfants dans cet atelier au niveau de leur communication. Sachant que la déficience mentale altère grandement les fonctions communicatives, il est important d'observer et de consolider à travers la comptine, les précurseurs à la communication. La grille permet donc de les lister et de voir ceux que l'enfant a acquis et maîtrisés. Cela permettra de travailler les points négatifs et valoriser les points positifs afin de développer la communication non verbale et de construire des bases solides pour une communication verbale efficace.

Les moyens utilisés par ces enfants sans langage ou en grande difficulté sont essentiellement des moyens non-verbaux de communication. La grille prend également en compte l'émergence du langage et les réponses comportementales mais toujours dans leur valeur communicative uniquement.

Il s'agit donc d'étudier dans quel but l'enfant utilise des moyens de communication, à quelle fréquence et dans quel contexte il utilise ces fonctions de communication. Qu'il s'agisse de demande d'aide, d'action ou d'information, d'expression d'un désir, d'un sentiment, d'un besoin, de faire un commentaire, demander « encore », refuser/accepter, attirer l'attention ou faire un choix, tous ces comportements entrent dans les 3 domaines retenus dans cette grille : l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement.

Parmi les précurseurs à la communication figurent notamment le regard, l'imitation, l'attention conjointe, les tours de rôle, les expressions faciales, l'utilisation d'objets, les gestes

symboliques, les vocalisations. Nous allons voir pour chaque aspect ce que nous avons observé et répertorié dans la grille selon les 3 domaines précédemment évoqués.

Le regard

Aussi furtif soit-il, la présence d'un regard est indispensable. Il est recherché en premier lors de toute activité car ainsi nous captions l'attention de l'enfant, réussissons à être dans des moments d'échange et l'amenons peu à peu à prendre conscience de nous. Ainsi, à travers la comptine, nous recherchons :

- les moments d'échange,
- les moments de déplacement et le suivi du regard avec pointage ou non
- les moments de fixation du regard,
- si l'enfant se sert du regard pour attirer l'attention ou amorcer une interaction,
- si le regard est fuyant ou non,
- l'alternance du regard entre un objet et l'adulte (voir attention conjointe décrite plus loin).

L'imitation

Pour Baldwin, l'imitation est un pré-requis indispensable à l'apprentissage en général et à celui du langage en particulier : « un enfant qui n'imité pas n'apprend pas » (Leclerc, 2005). Ainsi, le travail de l'imitation est essentiel et chercher à repérer où l'enfant en est par rapport à cette capacité est donc indispensable et doit faire partie de la grille. Nous allons donc relever les moments où l'enfant a été capable d'imiter l'adulte :

- Imitation avec des objets médiateurs : tourner la moulinette, feuilleter le classeur
- Imitation gestuelle: gestes symboliques (chut, au revoir, bonjour, super, bravo,...), les gestes associés aux comptines et qui ne sont pas forcément des signes conventionnels, les instruments de musique mimés, les jeux d'imitation corporels (taper dans ses mains, sur ses genoux, bouger ses bras...), toucher des parties de son corps etc.
- Imitation vocale : onomatopées, bruits d'animaux, phonèmes
- Imitation de jeu de faire-semblant : boire, manger, dormir,...

Ces différentes catégories ne sont pas détaillées dans la grille de cette façon car elles peuvent aussi bien avoir été utilisées pour amorcer une interaction que pour maintenir l'attention conjointe mise en place durant la chanson. L'imitation est donc prise en compte à plusieurs reprises dans la grille.

L'attention conjointe

L'attention conjointe est nécessaire à l'interaction, tout comme le pointage qui apparaît rapidement après. Or spontanément, l'enfant porteur d'autisme ne pointe pas. Par ailleurs, il arrive fréquemment que l'enfant puisse pointer mais sans attention conjointe. Il faut donc bien faire la différence et recueillir dans la grille ce qui relève vraiment de l'attention conjointe. On regardera notamment l'alternance du regard entre deux points, le pointage, le suivi du regard, la réaction de l'enfant face à ce qu'il voit, sa capacité à prendre en compte le regard de l'autre.

Durant l'atelier, on analysera et mémorisera surtout la qualité de l'attention conjointe c'est-à-dire sa durée et sa fréquence.

L'utilisation des objets et du jeu

Nous observons la façon dont l'enfant se saisit de l'objet et comment il l'utilise quand on le lui présente. Comment l'explore-t-il ? Le met-il à la bouche ? En a-t-il une utilisation fonctionnelle ou inadaptée (jette tout, s'autostimule) ? Ceci concernera surtout le classeur de comptines qui est le seul objet à disposition permanente de l'enfant puisque l'on retire la moulinette en début de séance.

Cependant, rien de nous empêche durant l'atelier, lorsque nous mimons des comptines et utilisons des signes de faire-semblant, de proposer à l'enfant de jouer avec nous, l'emmener dans notre jeu imaginaire. De plus, il ne faut pas hésiter à entrer dans le jeu de l'enfant, d'autant plus si celui-ci est stéréotypé.

Tous ces éléments apparaîtront à la fois dans la réponse et/ou le maintien à l'interaction sociale, l'attention conjointe, l'imitation, la régulation du comportement en initiation spontanée par l'enfant ou en réponse à l'adulte.

Les tours de rôles

Les tours de rôles sont essentiels dans la régie de chaque échange, ils sont utilisés dans tous les jeux, dans toutes les activités et d'autant plus dans la comptine. Souvent les enfants autistes ont un défaut d'initiative, il s'agit donc aussi d'introduire un rythme dans l'échange et de stimuler leurs initiatives durant la comptine. Les tours de rôle sont observables à tout moment et entrent en ligne de compte à plusieurs reprises dans la grille, explicitement comme implicitement.

Les expressions faciales, mimiques et praxies

Le visage parle : doux, énergique, autoritaire, crispé, sensuel, froid... Les émotions sont lisibles à partir des tensions et des contractions des muscles du visage. Parfois ces expressions sont intentionnelles mais souvent elles apparaissent de façon inconsciente. Elles peuvent donc dévoiler un sentiment à notre insu. Pour décoder, il faut tenir compte du contexte.

Or nous l'avons vu, chez les enfants déficients mentaux, la communication non-verbale est altérée et notamment en ce qui concerne les expressions faciales qui peuvent être, soit très réduites, soit au contraire exagérées. De plus elles peuvent être également peu ou pas dirigées vers le partenaire et parfois inadaptées au contexte socio-communicatif sur lequel on s'appuie pour les décoder.

On cherchera donc à relever durant la séance toute existence de mimiques et d'expressions faciales, leur intensité, si elles sont adaptées ou non, spontanées ou par imitation... On notera bien évidemment leur valeur communicative dans la grille.

Les gestes symboliques

Il s'agit de voir si l'enfant utilise des gestes de communication et s'il les utilise de façon adaptée et bien à des fins communicatives.

- Idiosyncratiques : diriger une personne en lui tenant le poignet,...
- Conventionnels : faire oui et non de la tête, lever les bras pour être porté, ...
- Symboliques : dire au revoir de la main, envoyer un baiser

Les vocalisations

Même si l'émergence du langage verbal tel quel n'est pas ce que nous cherchons à prendre en compte principalement dans cette grille, puisque nous cherchons à voir plutôt comment l'enfant mobilise ses capacités de communication, il est tout de même intéressant de l'observer et relever les points suivants :

- Emergence de langage verbal : on cherche à voir quand et comment le langage verbal apparaît et de quelle manière il est utilisé.
- Cris : il s'agit de repérer surtout s'ils sont différenciés ou non et si on peut leur accorder une valeur communicative.
- Babil, vocalisations : on repère la richesse des productions, la tonalité, la prosodie, le rythme, tout ce qui s'apparente aux accompagnements vocaux du langage décrits par M. Argyle. (Rondal, 1989)
- Jargon : émissions vocales inintelligibles ; on essaie de repérer les courbes intonatoires et les mots signifiants qui peuvent parfois émerger.
- Mots : il s'agit de repérer les mots signifiants et de définir s'il s'agit d'une production spontanée, d'une répétition immédiate, d'une écholalie, d'une dénomination...
- Chant : l'enfant peut-il reproduire quelques mots ou bien entonner la mélodie ?

Nous noterons sur la grille uniquement la fonction de communication principale de ces vocalisations au moment où l'enfant les a utilisées. Nous pourrions bien sûr rajouter en remarques de quel type de vocalisation il s'agissait mais celles-ci n'influenceront pas le score final obtenu.

Une fois tous ces éléments pris en compte, nous avons pu les regrouper et les classer selon les trois grands domaines des relations sociales que nous étudions, à savoir l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement, en prenant soin de respecter la différence entre initiation, maintien et réponse telle qu'elle apparaît dans l'ECSP. Nous obtenons ainsi une grille d'observation qui souligne également la fréquence des conduites observées.

2.3. Les grilles et graphiques obtenus et comment utiliser ce matériel

La grille

Date :

Nom :

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|-------------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | | | |
| | Idem avec des mots | | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | | | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | | |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | | |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | | |
| S'intéresse à l'A | | | | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | | | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | | | |

| | | | | |
|------------|---|--|--|--|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | | | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | | | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | | |
| | Regarde O puis A | | | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | | | |
| | Demande la permission de prendre O | | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | | | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | | | |
| | Vient demander de l'aide | | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | | |
| | Maintient sa prise sur O | | | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | | | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | | |
| | Idem pour 2 consignes | | | |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | | | |

O : Objet ; E : Enfant ; A : Adulte

Utilisation de cette grille

Nous disposons dans cette grille, de huit catégories pour évaluer les capacités communicatives de l'enfant:

- IIS : Initiation à l'Interaction Sociale
- MIS : Maintien de l'Interaction Sociale
- RIS : réponse à l'Interaction Sociale

- IAC : Initiation à l'Attention Conjointe
- MAC : Maintien de l'Attention Conjointe
- RAC : Réponse à l'Attention Conjointe
- IRC : Initiation à la Régulation du Comportement
- RRC : Réponse à la Régulation du Comportement

Pour chaque catégorie, on a le choix entre trois réponses concernant la fréquence d'apparition de la conduite concernée durant la séance. Chacune équivaut à un nombre de points que l'on comptabilisera une fois la grille entièrement remplie. Ainsi nous obtenons les scores suivants :

- Jamais : 0 point
- Au moins 1 fois : 1 point
- Plus d'une fois : 2 points

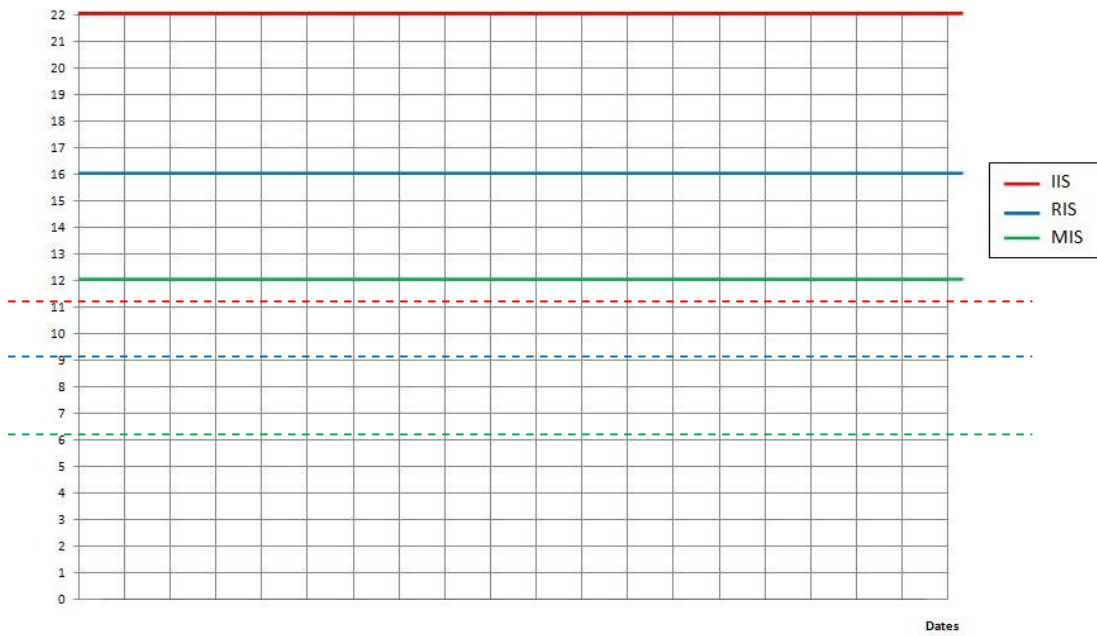
Pour chacune des catégories, sont proposés des items qui ont pu être observés lors des ateliers comptine et qui relèvent de la communication précoce. Il suffit de cocher dans la colonne correspondante (jamais, au moins 1 fois, plus d'une fois) ce que l'enfant a été capable de réaliser lors de la séance.

On utilisera une grille par enfant et par séance. Ainsi, les résultats obtenus et retranscrits sur les graphiques correspondants (décrits ci-après) se verront sur la durée et seront plus représentatifs que si la grille n'était utilisée qu'une fois par mois par exemple.

Les graphiques correspondants

Année :

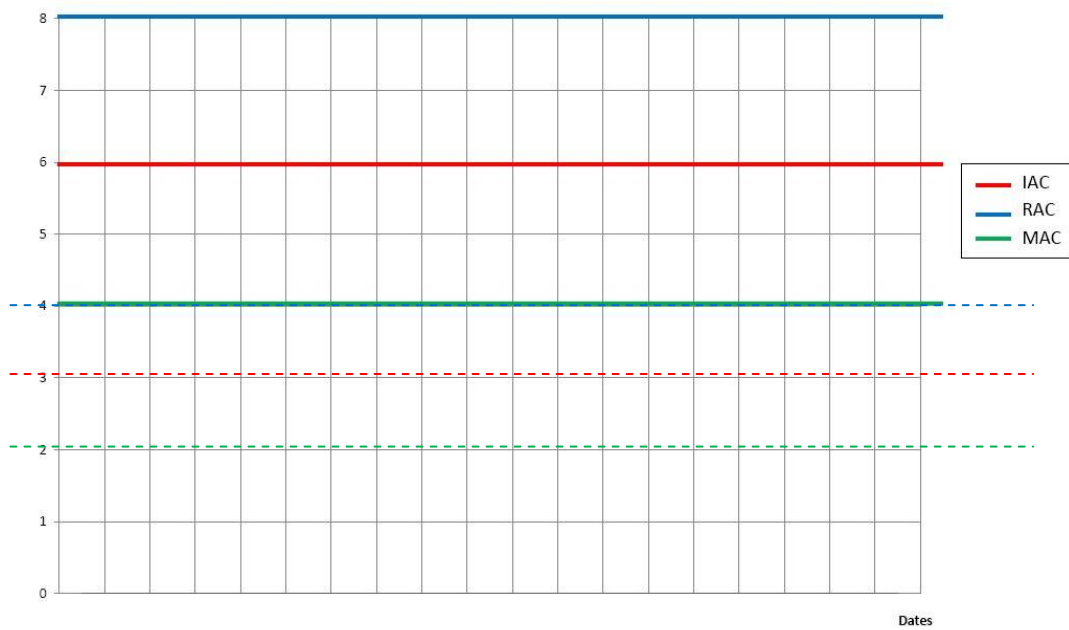
Nom :



Interaction Sociale

Année :

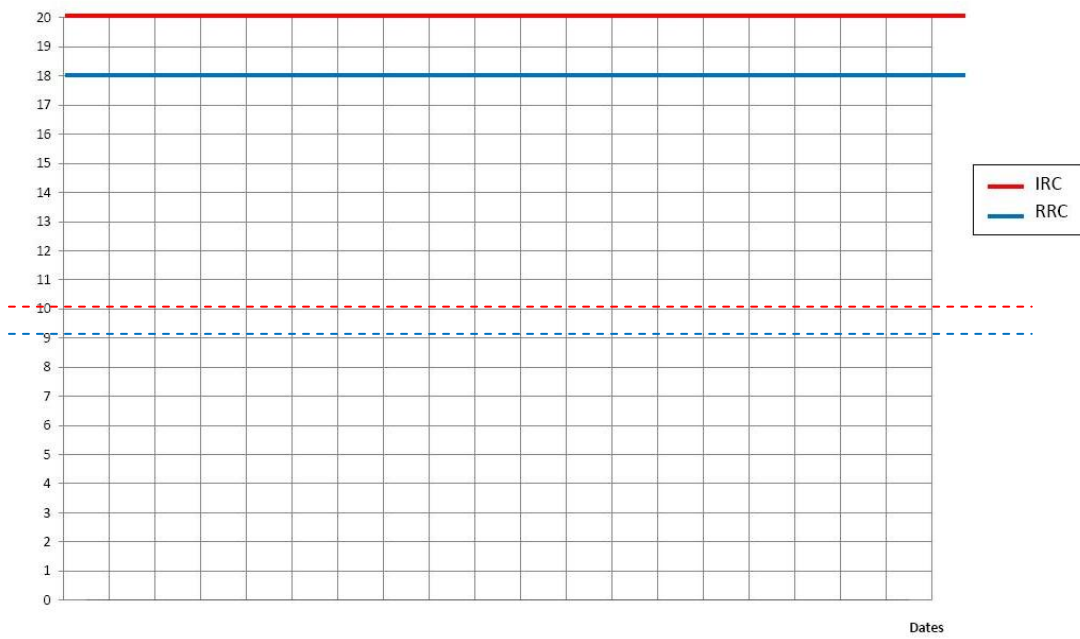
Nom :



Attention conjointe

Année :

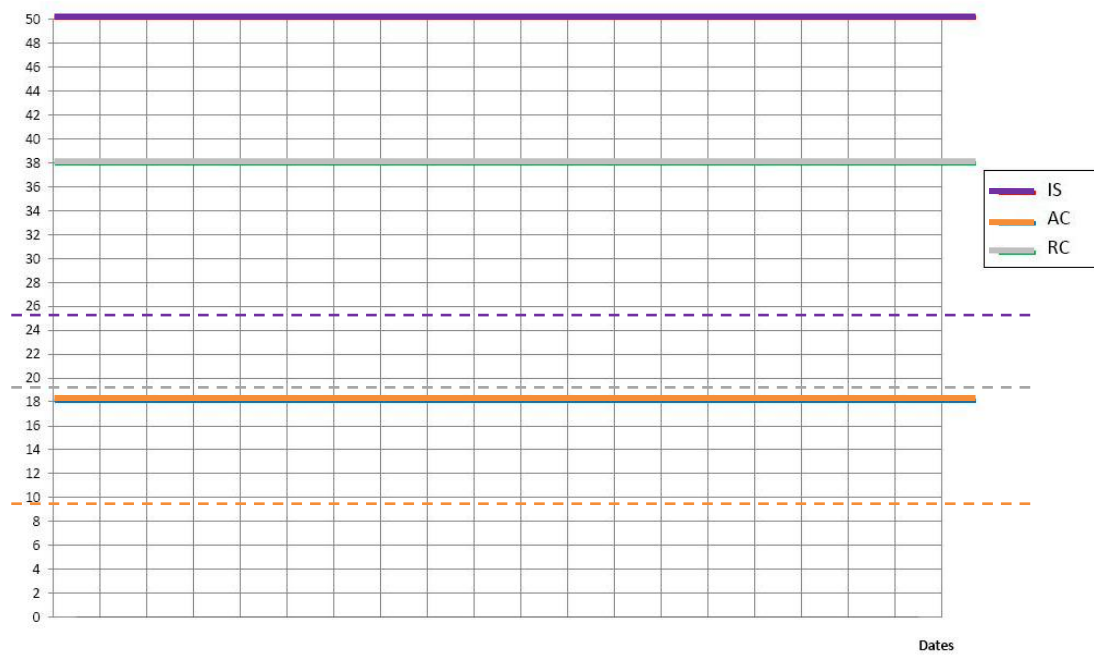
Nom :



Régulation du comportement

Année :

Nom :



Vue d'ensemble

Les scores obtenus dans la grille sont retranscrits dans leur graphique respectif domaine par domaine. Nous obtenons donc trois graphiques :

- Un pour l'interaction sociale
- Un pour l'attention conjointe
- Un pour la régulation du comportement

Dans chacun des graphiques, on retrouve les courbes correspondant à chaque sous-domaine. Nous obtenons donc :

- 3 courbes pour l'interaction sociale :
 - Une pour l'initiation IIS en rouge
 - Une pour la réponse RIS en bleu
 - Une pour le maintien MIS en vert
- 3 courbes pour l'attention conjointe :
 - Une pour l'initiation IAC en rouge
 - Une pour la réponse RAC en bleu
 - Une pour le maintien MAC en vert
- 2 courbes pour la régulation du comportement :
 - Une pour l'initiation IRC en rouge
 - Une pour la réponse RRC en bleu

Pour une lecture plus simple des graphiques, nous avons donc mis les courbes d'initiation toujours en rouge, les courbes de réponse toujours en bleu et les courbes de maintien toujours en vert.

Afin d'avoir une vue d'ensemble, nous additionnons les scores des sous-domaines pour obtenir le score total de chaque domaine. Nous obtenons alors à nouveau trois courbes sur le graphique d'ensemble :

- $IS = IIS + RIS + MIS$
- $AC = IAC + RAC + MAC$
- $RC = IRC + RRC$

Pour ne pas les confondre avec les courbes précédentes, nous avons changé les couleurs pour chaque courbe : IS en violet, AC en orange et RC en gris.

Nous retrouvons ces couleurs dans la grille afin de visualiser les 3 domaines principaux repris dans le graphique de vue d'ensemble.

Les lignes horizontales marquent le maximum de points que l'on puisse obtenir dans chaque sous-domaine et domaine.

Les lignes en pointillés représentent les moyennes de chaque sous-domaine c'est-à-dire le maximum de points qu'il est possible d'obtenir divisé par le nombre d'items du domaine concerné. Ainsi, on peut situer les résultats de l'enfant afin de définir si le domaine est très atteint, moyennement atteint, correct ou bon.

Nous ne cherchons pas à savoir si les résultats de l'enfant sont pathologiques ou non mais uniquement à situer ses capacités sur une échelle sans les comparer à la norme. Il s'agit finalement de le comparer à lui-même d'une séance à l'autre et d'observer son évolution, et non de l'évaluer.

L'objectif principal de l'observation menée à travers cette grille est de visualiser l'évolution de l'enfant quant à ses propres capacités et de tenter d'amener par la suite l'enfant à les utiliser au maximum. Cela permet de voir ses faiblesses et ses forces et d'adapter ainsi la communication de son entourage à ses possibilités de compréhension et d'utilisation du langage. Parallèlement, on pourra lui donner des outils plus appropriés pour que l'enfant puisse s'exprimer plus facilement et sortir autant que possible de sa bulle.

Chapitre 3 - Etudes de cas

1. Etude de cas n°1 : Théo

1.1. Anamnèse

Théo est un petit garçon né à terme le 3/01/2005. Il est donc âgé de 8 ans 4 mois. Les parents sont en procédure judiciaire de divorce. Théo vit avec sa maman en Gironde et voit son papa dans le nord de la France pendant les vacances scolaires. Il est admis à l'IMP depuis le 29/08/2011.

A la naissance, on diagnostique chez Théo la maladie de Hirschsprung avec des malformations congénitales pour lesquelles il va être rapidement opéré (intervention chirurgicale sur le tube digestif).

A 1 an ½, on diagnostique le syndrome congénital de MOWAT-WILSON, une maladie rare, après consultation pour un retard des acquisitions, des difficultés de compréhension, un trouble de l'attention et des activités répétitives en lien avec une forte anxiété. Il est cependant capable d'être en relation avec les autres, voire un peu trop d'où parfois un comportement de collage.

Le syndrome de Mowat-Wilson est un syndrome congénital complexe caractérisé par un visage particulier (front haut avec bosse, hypertélorisme, grands yeux et oreilles, nez en selle, columelle proéminente, bouche ouverte, sourire fréquent, menton proéminent bien qu'étroit et triangulaire), un déficit intellectuel modéré à sévère, une épilepsie et des anomalies congénitales diverses comme la maladie de Hirschsprung, des malformations génito-urinaires, des malformations cardiaques, une agénésie du corps calleux et des anomalies des yeux. Ces malformations et les convulsions nécessitent des examens cliniques précoces avec l'intervention de plusieurs spécialistes (dont des pédiatres et néonatalogistes). Le développement psychomoteur est retardé chez tous les patients et la rééducation (physique, psychomotrice et du langage) doit donc être mise en place le plus tôt possible. (données issues du dossier médical de Théo)

Théo a été suivi au CAMSP pour retard global des acquisitions de janvier 2007 à juin 2009. Il y a bénéficié d'une prise en charge ambulatoire hebdomadaire conséquente : orthophonie, psychomotricité, séance éducative individuelle et en groupe.

Du point de vue du langage et de la communication, Théo déborde d'énergie et d'envie de communiquer avec l'autre. Malgré une déformation articulaire importante et un stock lexical restreint, Théo est dans l'interaction. Il comprend des consignes simples, avec appui gestuel (de moins en moins utilisé). Il est capable de se saisir des signes quand il en a besoin et en comprend un grand nombre. Il est suivi à l'IMP en orthophonie à raison d'une séance de 30 minutes par semaine. Il participe à l'atelier comptine depuis 1 an ½.

1.2. Notes prises et remplissage de la grille pour chaque séance

Nous avons testé la grille sur 5 séances consécutives. Nous allons présenter ici les notes telles qu'elles ont été prises par les thérapeutes après l'atelier et en parallèle, la grille correspondante remplie.

28 mars 2013

Difficile.

Au tout début calme, est resté un moment assez long dans les bras d'Isabelle (éducatrice).

A ensuite beaucoup bougé, gesticulé, cherché le contact tyrannique avec Jules (un autre enfant de l'atelier).

N'entend pas les interdits (moulinette), cris et rires forts.

A peu consulté le classeur, l'a fait de façon très compulsive.

Date : 28/03/13

Nom : Théo

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | | X |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | | X |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | | X | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | X | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | | X | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | | X | |
| | Idem avec des mots | | X | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | | X | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | | X | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | | X | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | | X |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | | X |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | | X | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | | X | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| | S'intéresse à l'A | X | | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | | X | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | X | | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | X | | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | X | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | X | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | | X | |

| | | | | |
|------------|---|----------|----------|--|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | | X | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | X | |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | X | | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | X | | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | X | | |
| | Regarde O puis A | X | | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | X | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | | X | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | X | | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | X | | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | X | | |
| | Maintient sa prise sur O | X | | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | X | | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | X | | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | X | | |
| | Idem pour 2 consignes | X | | |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | X | | |

4/04/2013

Commence l'atelier très calme, sage allongé au milieu de la pièce. Ne se lève pas pour participer à « *pompom, bonhomme, fermière* » mais chantonne les paroles et l'air malgré tout.

Il reste très présent sans bouger, au sol.

Il mime beaucoup par imitation et signe.

Vers le milieu de la séance, il se lève (une fois que tout le monde se rasseoit) et se met à danser et chanter seul sur « *il était une fermière* » entraînant beaucoup de rires. Il semble se déconnecter de l'atelier et n'écoute plus rien à partir de ce moment. Il est très difficile de le recentrer. Il va de nouveau être beaucoup avec Jules, contre lui, voire allongé sur lui.

Il est écholalique en fin de séance et plus aucune parole n'est de lui.

Il feuillette de façon un peu compulsive le classeur et ne choisit rien.

Date : 04/04/13

Nom : Théo

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|-----|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | X | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | X | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | | X | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | X | | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | X | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | X | | |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | X | |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | X | | |
| | S'intéresse à l'A | | X | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | | X | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | X | | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | X | | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | X | | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | X | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | X | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|------------|---|---|---|---|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | | X | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | X |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | | X | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | X | | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | X | | |
| | Regarde O puis A | X | | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | | X |
| | Donne O à l'A quand il a fini | X | | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | | X | |
| | Vient demander de l'aide | | X | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | X | | |
| | Maintient sa prise sur O | X | | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | X | | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | X | |
| | Idem pour 2 consignes | | X | |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | | | X |

11/04/2013

Très collé à Jules

Est resté dans les bras de Lucile pour « *c'est un veau* »

A beaucoup essayé de répéter, en suivant la comptine avec le doigt.

A beaucoup répété les paroles

A choisi « le veau ».

Très pris dans cette demande de relation avec Jules, s'occupe beaucoup de lui comme un adulte : très envahissant mais aucune agressivité par rapport à lui.

Date : 11/04/13

Nom : Théo

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | X | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | | X | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | | X |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | | X | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | | | X |
| | Idem avec des mots | | X | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | | X | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | | X | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | | X | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | | X |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | | X |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | | X | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | | | X |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | | X |
| | S'intéresse à l'A | | X | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | | X | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | | | X |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | X | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | | X | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | | X |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | X | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | | | X |

| | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | | | X |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | | | X |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | X |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | | | X |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | | X |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | | X |
| | Regarde O puis A | | | X |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | | | X |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | | X | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | | X |
| | Donne O à l'A quand il a fini | X | | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | X | | |
| RRC | Vient demander de l'aide | | X | |
| | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | X | | |
| | Maintient sa prise sur O | X | | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | X | | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | | X |
| | Idem pour 2 consignes | | | X |
| Comprend et exécute 3 consignes différentes | | | X | |

18/04/2013

Très collé à Jules qui le sollicite aussi.

Demande dès le début avec le classeur « *c'est un veau* ».

Fait « *bateau* » avec Gaël (autre enfant), puis avec Lucile (stagiaire) et Jules.

Très participant à toutes les comptines debout : « *pompom, bonhomme, fermière* ».

Chantonne les comptines, essaie de répéter les mots.

Date : 18/04/13

Nom : Théo

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|---|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | | X |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | X | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | | X | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | | | X |
| | Idem avec des mots | | X | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | | | X |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | | X | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | | X | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | | X |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | | X |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | | X | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | | X | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| S'intéresse à l'A | X | | | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | | | X |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | X | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | | X |
| Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | | X | | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | | X |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | | X |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | | | X |

| | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | | | X |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | | | X |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | X |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | | | X |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | | X |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | | X |
| | Regarde O puis A | | | X |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | | | X |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | | X | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | | X |
| | Donne O à l'A quand il a fini | X | | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | X | | |
| | Vient demander de l'aide | | X | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | X | | |
| | Maintient sa prise sur O | X | | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | X | | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | | X |
| | Idem pour 2 consignes | | | X |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | | | X |

25/04/2013

Est beaucoup resté allongé avec le classeur

A préféré rester couché tout le long mais en regardant beaucoup les autres tout de même.

N'a pas fait beaucoup de demandes : « c'est un veau », « les musiciens », « j'ai une maison ».

A beaucoup parlé de son papa, va aller chez lui pendant les vacances. (sourire)

On l'a peu entendu parler.

Très calme, fatigué.

Date : 25/04/13

Nom : Théo

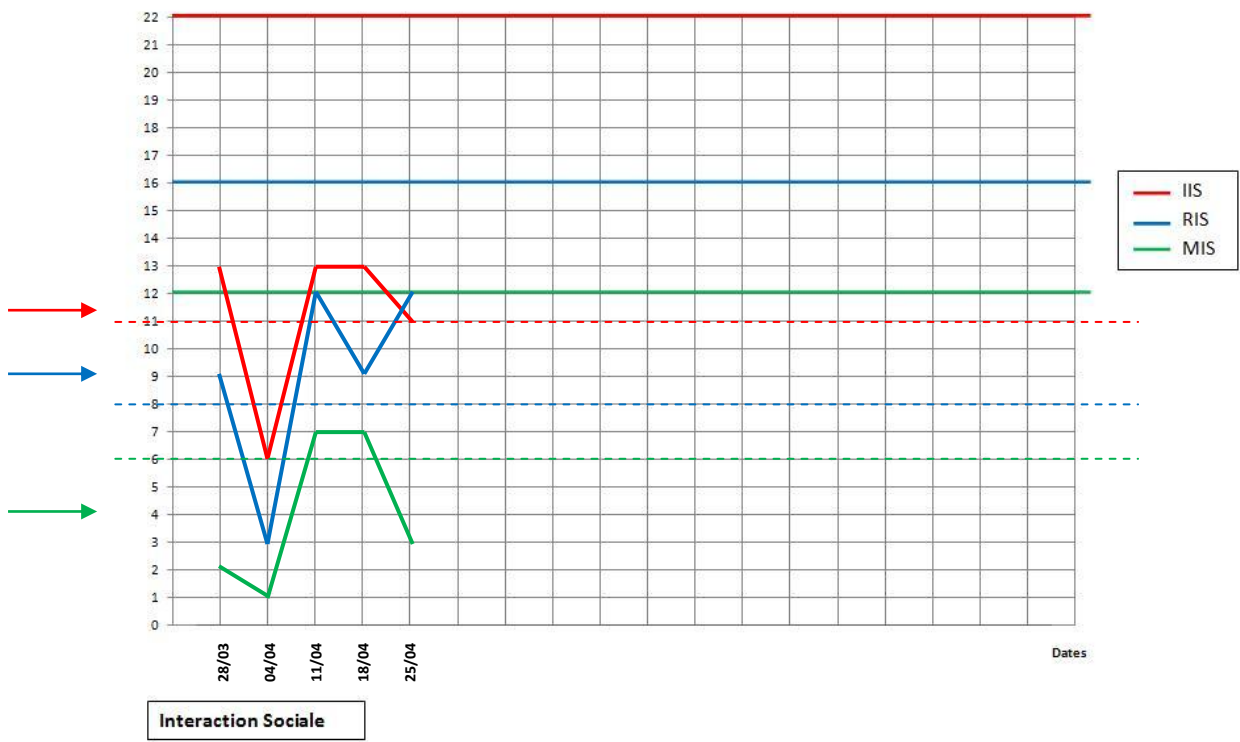
| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|---|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | | X |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | | X |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | | X | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | | X |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | | X | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | | X | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | X | | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | X | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | | | X |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | | X |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | | X |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | | X | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | | X | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | | X |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| S'intéresse à l'A | | X | | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | | X | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | | | X |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | X | | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | X | | |
| Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | X | | | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | X | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | X | | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | | X | |

| | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | | | X |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | | X | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | X | |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | | X | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | | X |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | X | | |
| | Regarde O puis A | | X | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | X | | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | | X | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | | X | |
| | Vient demander de l'aide | | X | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | X | | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | X | | |
| | Maintient sa prise sur O | X | | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | X | | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | | X |
| | Idem pour 2 consignes | | | X |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | | | X |

1.3. Transcription des données sur graphique et interprétation

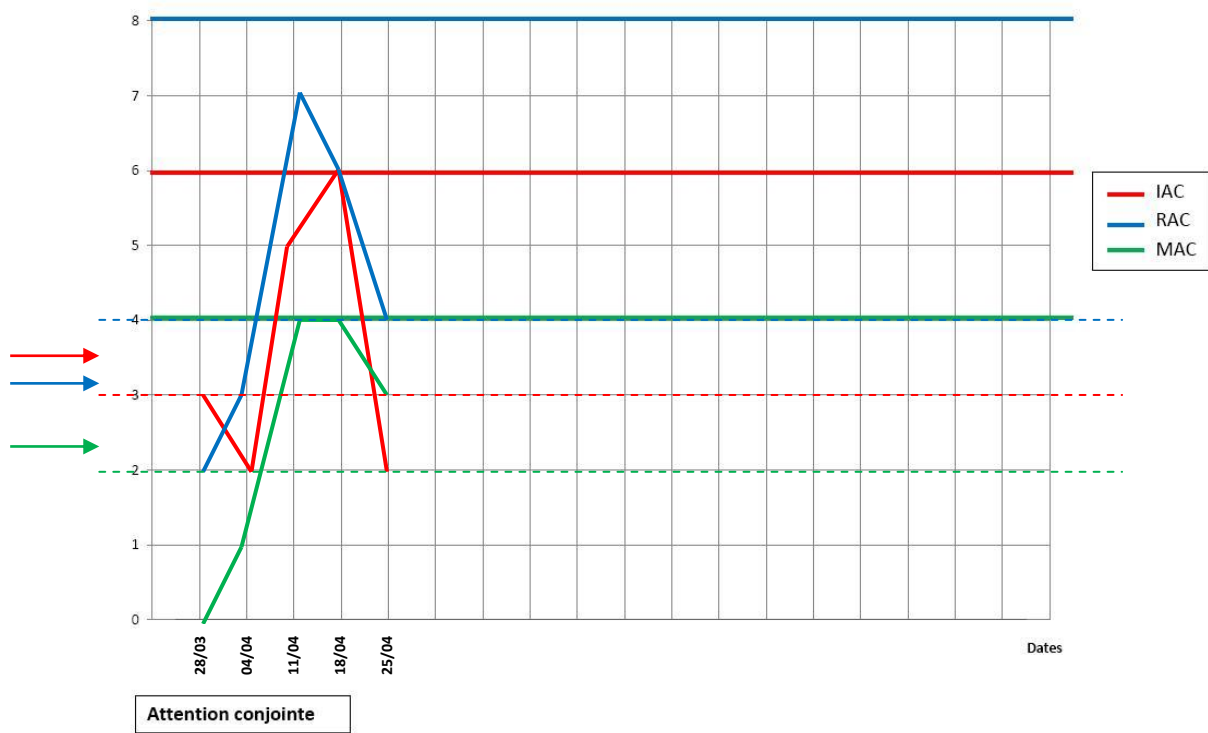
Année : 2012-2013

Nom : Théo



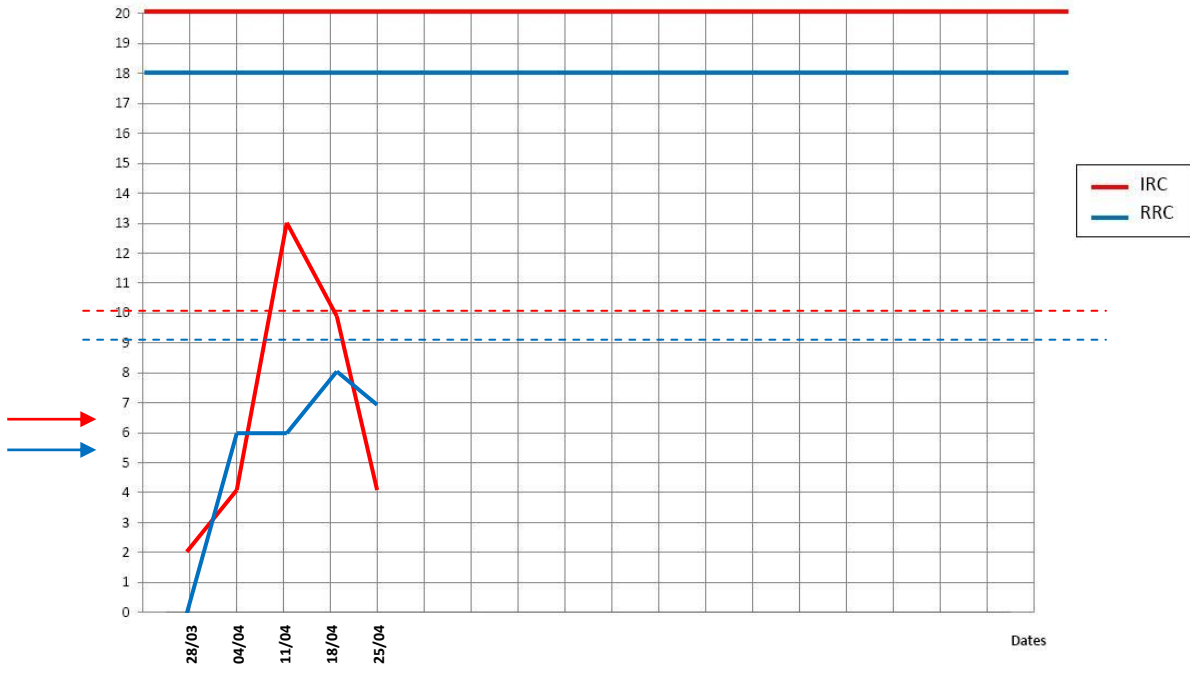
Année : 2012-2013

Nom : Théo



Année : 2012-2013

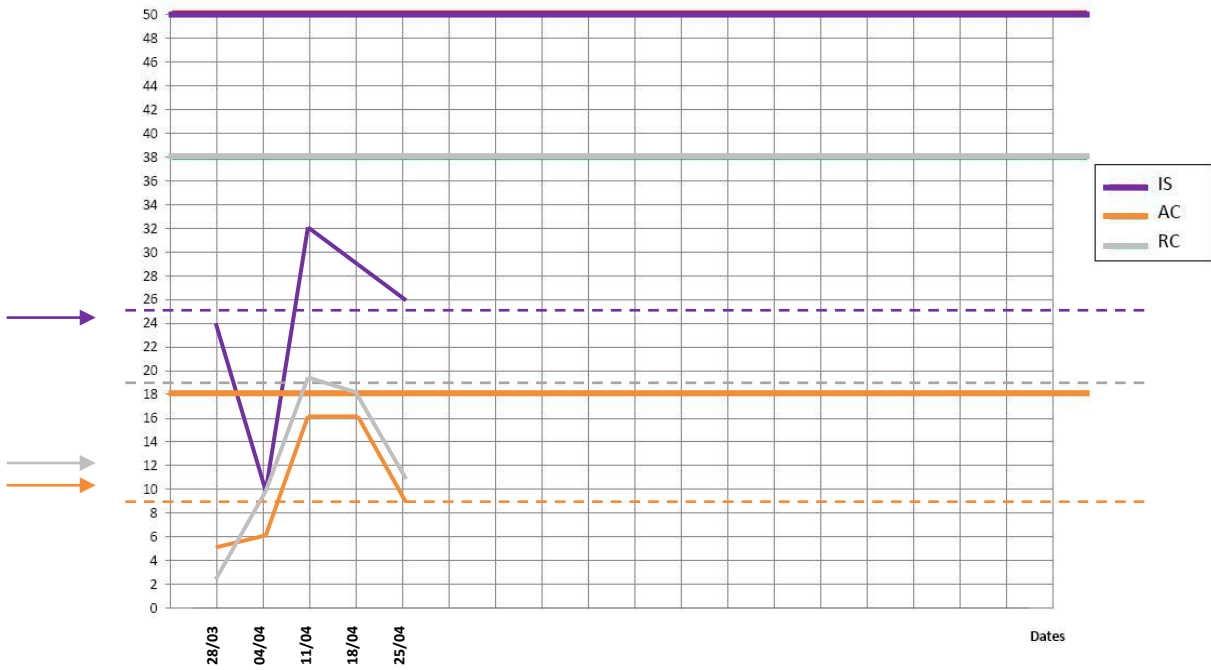
Nom : Théo



Régulation du comportement

Année : 2012-2013

Nom : Théo



Vue d'ensemble

Interprétation des courbes

❖ Les courbes d'interaction sociale

En initiation à l'interaction sociale, on remarque que Théo possède une initiation de qualité qui se maintient au fil des séances. Le creux du 4 avril est en adéquation avec les notes prises qui décrivaient Théo comme instable et fatigué ce jour-là. Si on calcule la moyenne de Théo sur les 5 séances on obtient $(13 + 6 + 13 + 13 + 12) / 5 = 11,2$ (Celle-ci est signifiée par les flèches). Or la moyenne est à 11 comme l'indique la courbe en pointillé rouge. Théo est donc dans la moyenne mais il est encore loin de la ligne maximale ce qui montre qu'il peut encore progresser dans ce domaine.

En réponse à l'interaction sociale, la courbe s'approche davantage de la ligne maximale de ce domaine. Théo est plus à l'aise lorsqu'il s'agit de répondre aux initiatives de l'adulte et ses réponses sont adaptées. Il est légèrement au-dessus de la moyenne (9). On retrouve le même creux au 4 avril.

Concernant le maintien de l'interaction sociale, Théo éprouve beaucoup plus de difficultés à ce niveau, ce qui le situe en deçà de la moyenne (4). Cependant, on remarque qu'il a nettement progressé en quelques semaines même si cela reste instable (chute du 25/04)

❖ Les courbes d'attention conjointe

L'initiation de l'attention conjointe est fluctuante. Théo atteint une fois la ligne maximale, il en est donc capable. Les chutes observées correspondent en général au moral de Théo à ce moment-là, qui se laisse alors submerger par ses angoisses.

Comme en interaction sociale, Théo est meilleur pour répondre à l'attention conjointe proposée plutôt que pour l'initier. Il est présent et son regard de qualité permet d'être dans l'échange.

On note une réelle progression en ce qui concerne le maintien de l'attention conjointe, le score maximal étant atteint à 2 reprises ; Théo en a donc les capacités mais la non régularité de ces scores prouve qu'il reste encore des faiblesses à travailler dans ce domaine.

Dans les 3 domaines, Théo est légèrement au-dessus de la moyenne.

❖ Les courbes de régulation du comportement

En initiation de régulation du comportement, Théo est capable de très bonnes prises d'initiative mais aussi de régressions rapides d'une séance à l'autre. En règle générale, Théo reste bien en deça de la moyenne (6,6) et peut encore nettement évoluer.

A l'inverse, la courbe de réponse de régulation est quant à elle beaucoup moins fluctuante et sa progression est régulière. Il reste malgré tout en dessous de la moyenne mais la courbe laisse présager une évolution positive.

❖ Les courbes d'ensemble

Nous retrouvons des difficultés en régulation du comportement (12 de moyenne).

Par ailleurs, la courbe d'interaction sociale approche nettement la moyenne et celle de l'attention conjointe confirme les performances de Théo dans ce domaine avec 10 de moyenne.

Il est à noter que les scores de Théo varient beaucoup selon son état psychologique et des performances occasionnelles ne signifient pas une acquisition stable. C'est pourquoi il est important de tout inscrire sur les grilles afin de mieux se rendre compte de la fiabilité des résultats.

2. Etude de cas n°2 : Charles

2.1. Anamnèse

Charles est un petit garçon de 10 ans 4 mois, né le 3/01/2003 et pris en charge à l'IMP à temps partiel depuis octobre 2009. Il a une petite sœur. Ses parents sont divorcés mais très présents concernant la prise en charge de leur enfant.

Selon son dossier médical, Charles est atteint d' « autisme infantile » accompagné d'un « retard mental » et d'une « dysgénésie du corps calleux ». Il est également dit hyperactif.

Charles est extrêmement dépendant de l'adulte qui l'accompagne. Il nécessite un regard des plus vigilants et une présence constante de l'adulte. En effet, Charles a tendance à fuir les lieux clos, à tout porter à la bouche sans faire de différences entre ce qui est bon ou mauvais pour lui ce qui présente un réel danger pour sa santé. La stimulation buccale est omniprésente.

L'attitude de Charles se caractérise également par une grande agitation motrice avec des déplacements aléatoires dans l'espace en pas chassés et petits sautilllements. Les autostimulations sont continues avec de nombreuses stéréotypies gestuelles. Il est attiré par de nombreuses stimulations visuelles autour de lui.

Concernant le comportement émotionnel de Charles, il est très mouvementé. Ses humeurs varient facilement en passant par des pleurs inconsolables, des morsures contre lui et/ou les autres, des attitudes violentes à son égard (se frappe la tête avec ses poignets, se cogne la tête contre les murs, se mord la main jusqu'au sang...). Il peut recevoir également un traitement médicamenteux en cas de troubles du comportement (automutilations) persistants.

Concernant le langage et la communication, Charles est très atteint. Les difficultés et stéréotypies envahissantes empêchent une grande partie des interactions avec ses pairs. Charles est souvent dans sa bulle : il n'est pas dans le faire semblant et encore moins dans le faire ensemble. Ses capacités d'écoute, de présence et de concentration sont très limitées, ce qui fait obstacle aux apprentissages potentiels. L'atelier comptine est un atelier qui mobilise les capacités attentionnelles et interactionnelles des enfants. Il présente pour Charles un intérêt certain en offrant une forme de communication qui lui correspond. La stimulation visuelle et

auditive est motivante pour lui. De plus, Charles qui est beaucoup dans la stimulation buccale et vocale trouve un intérêt à vocaliser et à « babiller ».

2.2. Notes prises et remplissage de la grille pour chaque séance

28/03/2013

Très tranquille, a beaucoup regardé les comptines avec les mains. Suit très bien les mouvements, sourit, regarde l'adulte. Demande « *ainsi font* » et « *bateau* ».

Est resté plein de fois seul, sans déranger, dans l'observation de ce qui se passe.

A voulu sortir, apparemment par rapport à l'agitation de Théo.

A mordu, griffé Lucile parce que on ne s'occupait pas de lui.

Joue avec la feuille plastifiée de Lucile, a envie de la prendre mais « comprend » que ce n'est pas pour lui.

Elément le plus « tranquille » de cette séance.

Qualité de présence, participation ; tient mieux le face à face.

Date : 28/03/13

Nom : Charles

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | X | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | X | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | X | | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | X | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | X | |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | X | |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | | X |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| | S'intéresse à l'A | | X | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | X | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | | X | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | X | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | X | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|------------|---|---|---|--|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | X | | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | X | | |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | | X | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | X | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | X | |
| | Regarde O puis A | | X | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | X | | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | X | | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | | X | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | X | |
| | Maintient sa prise sur O | | X | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | | X | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | X | | |
| | Idem pour 2 consignes | X | | |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | X | | |

4/04/2013

Très calme aujourd'hui et pourtant assez gesticulant en début de séance passant de la position assise, allongée à debout rapidement. Il est très en relation avec Isabelle et ne vient pas nous voir. Il nous regarde quand même de loin et sait qu'on est là.

Durant les comptines avec gestes, il les suit du regard, se fixe sur l'adulte, est capable d'alterner son regard entre les yeux de l'adulte et ses mains qui bougent.

Il demande par sa position corporelle « bateau » en prenant les mains d'Isabelle et en se penchant en arrière. Vers 15h20, comme à son habitude, il se dirige vers la porte.

Date : 04/04/13

Nom : Charles

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | X | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | X | | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | | X | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | X | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | X | |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | | X |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| | S'intéresse à l'A | | X | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | X | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | | X | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | | X |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | | X |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | X | | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | X | |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | | X | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | X | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | X | |
| | Regarde O puis A | | X | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | X | | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | X | | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | | X | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | X | |
| | Maintient sa prise sur O | | X | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | X | | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | X | |
| | Idem pour 2 consignes | X | | |
| Comprend et exécute 3 consignes différentes | X | | | |

11/04/2013

Très calme, allongé contre Isabelle.

Propositions : « tapent tapent petites mains », « bateau », « ainsi font », « la samaritaine ».

Est venu vers Lucile pour prendre son cahier : vrais sourires.

Fixe bien les yeux de l'adulte.

Evolution positive énorme dans le comportement (s'est beaucoup posé), grande attention.

Date : 11/04/13

Nom : Charles

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|-------------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | X | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | X | | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | | X | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | X | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | | X |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | | X |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| S'intéresse à l'A | | X | | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | | X | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | X | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | | X | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | | X |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | | X |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|------------|---|---|---|---|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | X | | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | X |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | | X | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | X | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | X | |
| | Regarde O puis A | | X | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | X | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | X | | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | | X | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | X | |
| | Maintient sa prise sur O | | X | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | | X | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | X | |
| | Idem pour 2 consignes | | X | |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | | X | |

18/04/2013

Très calme.

Géné par son bandage à la main pour morsure persistante. Il s'effiloche. Dès qu'on le lui enlève, il redonne toute son attention à l'atelier.

Demande en faisant le geste : « bateau », « ainsi font ».

Suit beaucoup du regard les gestes, tente même d'en refaire certains.

Alterne son regard d'une personne à l'autre, d'un regard à un geste.

Date : 18/04/13

Nom : Charles

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|------------------------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | X | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | X | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | | X | |
| Taquine l'A avec un/pls mots | X | | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | | X |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | | X |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | | X |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| S'intéresse à l'A | | X | | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | | X | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | | X | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | X | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | | X | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | | X |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | | X |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|------------|---|---|---|---|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | X | | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | X |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | | | X |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | X | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | X | |
| | Regarde O puis A | | X | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | X | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | X | | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | | X | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | | X |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | X | |
| | Maintient sa prise sur O | | X | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | X | | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | X | |
| | Idem pour 2 consignes | | X | |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | | X | |

25/04/2013

Difficile les 10 dernières minutes (très éclaté, part dans tous les sens, absences)

Tourne sur lui-même à 4 pattes. Problème avec le regard qui semble absent et révulsé.

Cherchait à centrer son regard sur les mains d'Isabelle (pour les marionnettes)

A beaucoup recherché la relation aussi avec Lucile (très grande proximité)

A cogné ses dents contre la tête d'Isabelle qui a dû sortir pour aller se soigner. Ne s'en rend même pas compte.

Sourit beaucoup, saute pour « *passer pompom* »

Demande très claire de « *à la salade* » en se positionnant dos à Isabelle et tendant les mains.

Date : 25/04/13

Nom : Charles

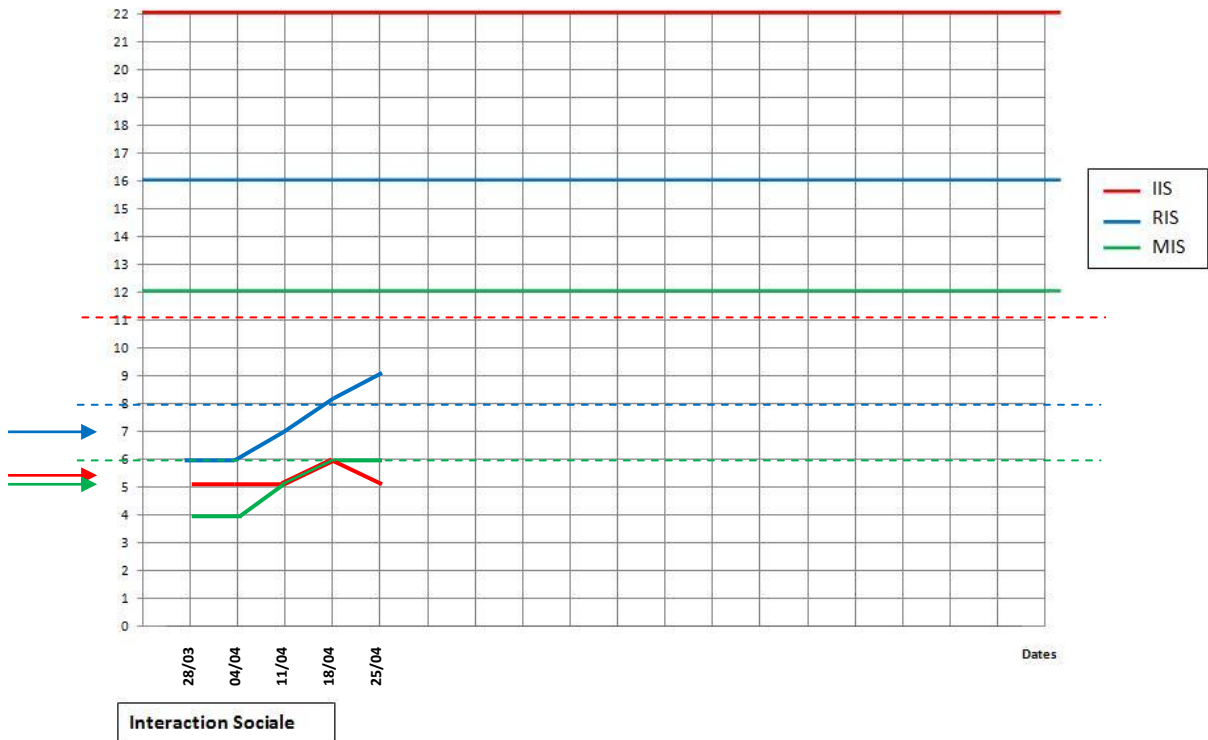
| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|-----|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | | | X |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | | X | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | X | | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | X | | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | X | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | | X |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | | X |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | | X |
| | S'intéresse à l'A | | | X |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | | X |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | | X |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | | X |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | X | | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | | | X |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | | | X |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | | | X |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | X | | |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | X | | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | | X |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | X | |
| | Regarde O puis A | | X | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | X | | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | | X | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | X | | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | X | | |
| | Maintient sa prise sur O | | | X |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | X | | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | X | | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | X | | |
| | Idem pour 2 consignes | X | | |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | X | | |

2.3. Transcription des données sur graphique et interprétation

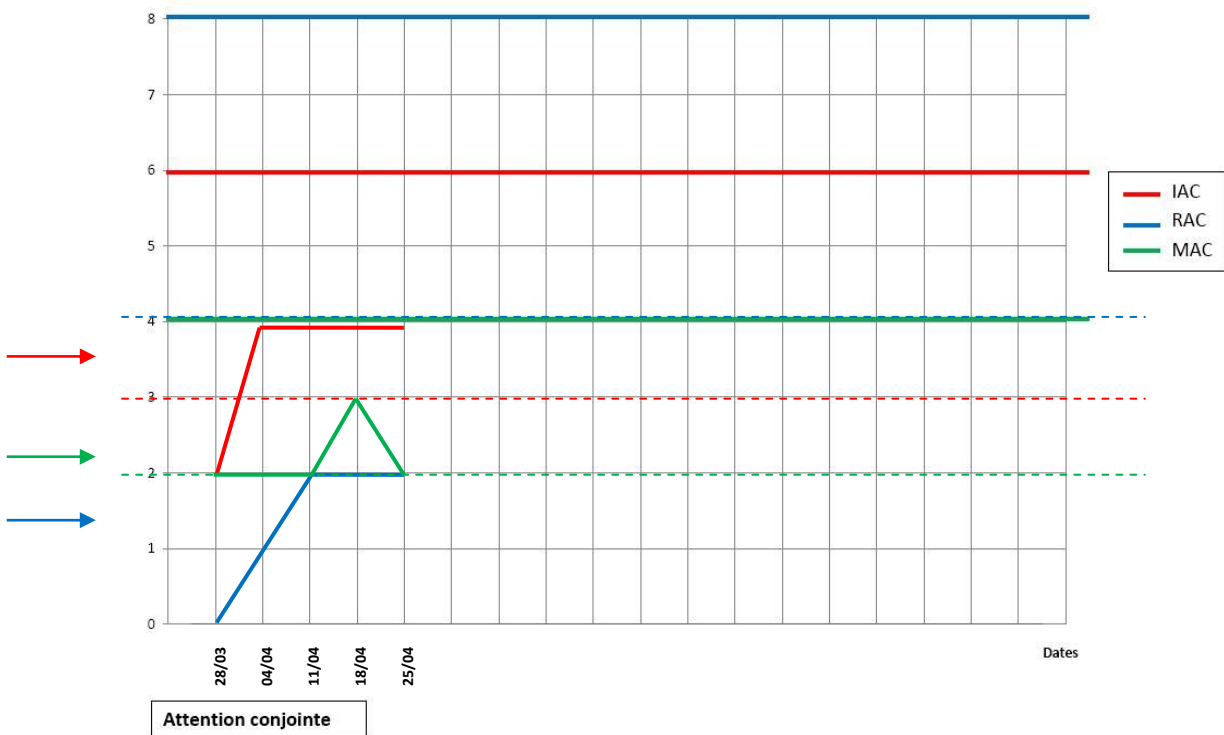
Année : 2012-2013

Nom : Charles



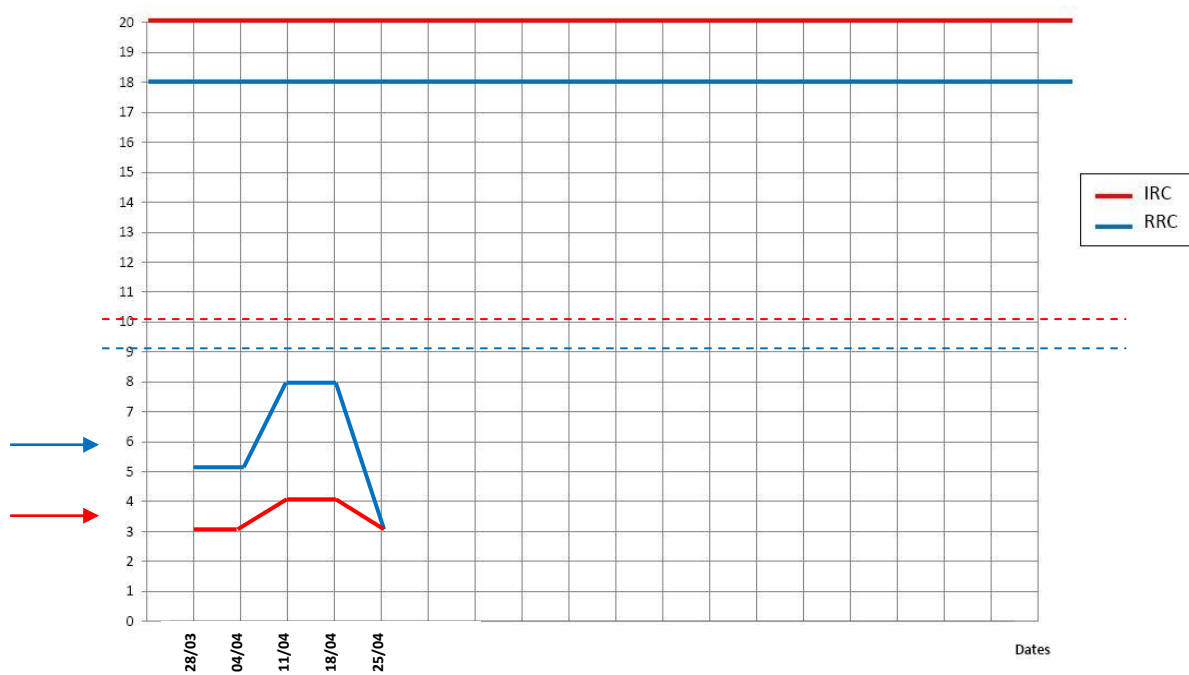
Année : 2012-2013

Nom : Charles



Année : 2012-2013

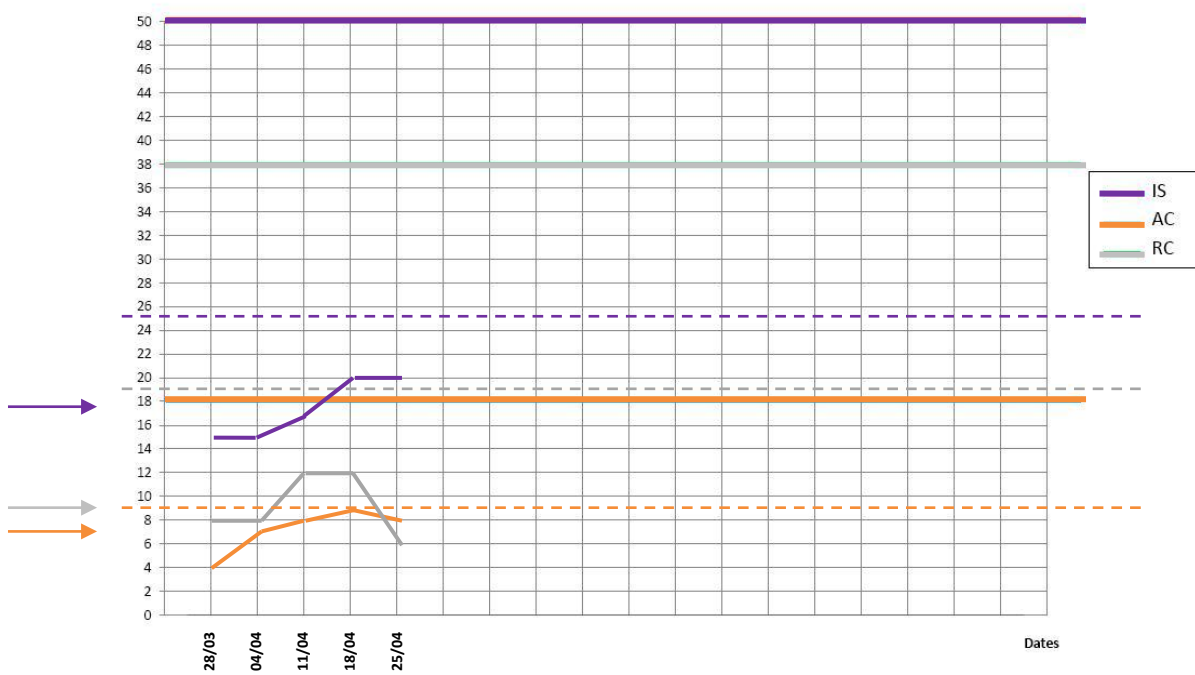
Nom : Charles



Régulation du comportement

Année : 2012-2013

Nom : Charles



Vue d'ensemble

Interprétation des courbes

❖ Les courbes d'interaction sociale

Les résultats en initiation, réponse et maintien sont plutôt homogènes, en dessous de la moyenne certes mais la progression est régulière et semble se maintenir.

❖ Les courbes d'attention conjointe

L'initiation et le maintien de l'attention conjointe sont légèrement au dessus de la moyenne. On observe une nette progression au niveau de l'initiation qui reste stable au fil des séances suivantes. Charles peut encore progresser dans ce domaine.

La réponse à l'attention conjointe est quant à elle bien en deça de la moyenne mais il n'y a cependant pas de régression. La courbe semble se stabiliser, ce qui est un point positif même si Charles est loin du score maximal attendu.

❖ Les courbes de régulation du comportement

Les deux courbes se présentent très inférieures à la moyenne. Charles n'a pas spécialement progressé en initiation mais pas non plus régressé. La courbe de réponse fluctue quant à elle davantage et mérite de revenir sur les éléments qui l'ont fait autant varier (en se rapportant aux items de la grille).

❖ Les courbes d'ensemble

Charles ne dépasse jamais la moyenne mais ses résultats sont tout à fait prometteurs. En effet, les courbes sont en général régulières et leur stabilité dans le temps semble fiable.

Charles est un enfant très en difficulté qui progresse lentement et à son rythme comme le révèlent les graphiques.

3. Etude de cas n°3 : Jules

3.1. Anamnèse

Jules est né le 06/10/2004 et est donc âgé de 8ans ½ ans.

Suite à une anomalie génétique, Jules présente une déficience sévère avec un retard psychomoteur et intellectuel importants, des troubles relationnels (autisme) et un langage quasi-absent. Il s'agit de sa 3^e année au sein de l'IMP. Sa maman est très présente auprès de son fils et de l'institution.

Jules est un petit garçon assez renfermé et égocentrique d'après ses éducateurs. Il est très solitaire, n'accordant que très peu d'intérêt ou d'attention aux personnes qui l'entourent, adultes ou enfants. Les interactions sont limitées et le regard toujours très difficile à capter. Le comportement de Jules alterne entre de fortes excitations motrices et des temps d'inertie totale. Il est pris par beaucoup de stéréotypies qui sont difficiles à canaliser.

Sur le plan de la communication, Jules peut répondre ou réagir à une commande verbale simple. Il est très observateur, attentif et concentré quand il y a une médiation sonore, rythmique et musicale. Malgré des rituels verbaux nombreux et non adressés et des défenses autistiques, Jules est plus présent dans la relation par l'intermédiaire de médiateurs sensoriels, musicaux et visuels tels que la comptine, grâce à laquelle il peut s'intéresser au monde des objets, du langage sonore et de la relation.

3.2. Notes prises et remplissage de la grille pour chaque séance

28/03/13

Bouge pas mal, est allé voir Lucile et Isabelle.

Relation avec Théo qui le sollicite, ce qu'il apprécie par moments

Regarde mais pas de recherche du regard de l'adulte

Se jette sur l'adulte

A beaucoup aimé « le loup »

Date : 28/03/13

Nom : Jules

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|-----|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | X | | |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | X | | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | X | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | | X | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | X | | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | X | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | X | | |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | X | | |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| | S'intéresse à l'A | | X | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | | X | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | X | | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | X | | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | X | | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | X | | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | X | | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | X |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | X | | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | X | | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | X | |
| | Regarde O puis A | X | | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | X | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | | | X |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | X | | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | X | |
| | Maintient sa prise sur O | X | | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | | X | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | | X |
| | Idem pour 2 consignes | | | X |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | | | X |

04/04/13

Très agité au début, déambule pas mal dans les 4 coins de la pièce pendant et hors comptines.

Ne semble pas être dedans.

Le regard est toujours absent, le visage crispé et grimaçant. Il crie et vocalise beaucoup.

Se calme dans les bras de Françoise (orthophoniste) et reste allongé un moment.

Demande « *pompom* » en verbalisant, participe aisément et avec plaisir : rires, vocalisations, chant. « *Il était une fermière* » le fait beaucoup rire. (« stop »)

Repousse Théo mais semble le solliciter aussi.

Date : 04/04/13

Nom : Jules

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|------------------------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | X | | |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | X | | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | X | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | X | | |
| Taquine l'A avec un/pls mots | X | | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | X | | |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | X | | |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| | S'intéresse à l'A | | X | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | X | | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | X | | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | X | | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | X | | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | X | | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | X | |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | X | | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | X | | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | X | | |
| | Regarde O puis A | | X | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | X | | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | | | X |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | X | | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | | X |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | | X |
| | Maintient sa prise sur O | | X | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | | X | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | | X |
| | Idem pour 2 consignes | | | X |
| Comprend et exécute 3 consignes différentes | | | X | |

11/04/13

Bouge beaucoup en début d'atelier, assis, debout

Demande « *il était une fermière* » qu'il mime de la tête + saut, « *passiez pompom* » et a chanté « *le petit bonhomme* » une fois qu'on a arrêté

Regard fuyant

Avec Théo, ambivalence (le cherche puis le repousse)

Date : 11/04/13

Nom : Jules

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|-----|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | X | | |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | X | | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | | X |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | X | | |
| | Taquine l'A avec un/pls mots | X | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | X | | |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | X | |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| | S'intéresse à l'A | X | | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | X | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | | X | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | X | | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | X | | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | X | | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | X |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | X | | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | X | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | X | |
| | Regarde O puis A | X | | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | X | |
| | Donne O à l'A quand il a fini | | | X |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | X | | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | | X |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | | X |
| | Maintient sa prise sur O | | X | |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | X | | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | | X | |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | | X |
| | Idem pour 2 consignes | | | X |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | | | X |

18/04/13

Très agité en début de séance : sautille et déambule partout.

Refuse même de me rendre la moulinette, me repousse des mains.

Se jette sur moi (Lucile), dans mes bras.

Arrive à se calmer en fin de séance et imiter quelques signes et fredonner.

Pour « *il était une fermière* », grand sourire, très participatif, beaucoup de mimes.

Date : 18/04/13

Nom : Jules

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|------------------------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | X | | |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | X | | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | X | | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | X | | |
| | Idem avec des mots | X | | |
| | Taquine A, joue avec les consignes | | X | |
| Taquine l'A avec un/pls mots | X | | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | X | |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | X | |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | X | | |
| | S'intéresse à l'A | X | | |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | X | | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | X | | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | X | | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | X | | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | X | | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

| | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | | X | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | X |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | X | | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | X | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | X | |
| | Regarde O puis A | X | | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | | X |
| | Donne O à l'A quand il a fini | X | | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | X | | |
| | Vient demander de l'aide | X | | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | X | |
| | Maintient sa prise sur O | | | X |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | | | X |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | | | X |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | X | |
| | Idem pour 2 consignes | X | | |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | X | | |

25/04/13

Pour la première fois, a choisi une comptine sur le classeur (« *v'là le papa* ») et dit « papa » = réel choix. A dit et montré le petit riquiqui.

Demande sur le plan relationnel avec la participation « *passer pompom* » (est passé seul ou accompagné), souriait pour « à clé ». Est davantage présent.

Pour « fermière », dit « stop » en sautant.

Aujourd'hui, plus grande ouverture vers l'autre (l'adulte surtout).

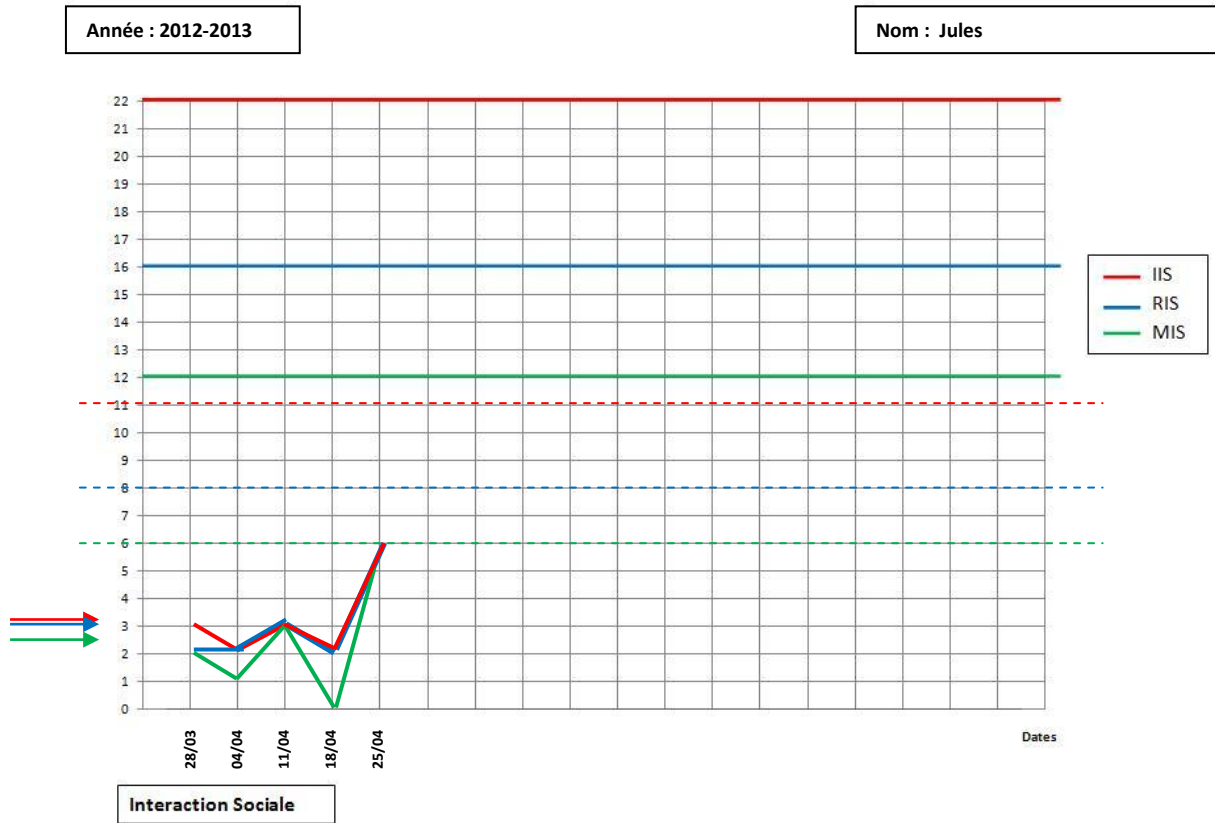
Date : 25/04/13

Nom : Jules

| | | Jamais | 1 fois | > 1fois |
|------------------------------|--|--------|--------|---------|
| IIS | Fixe le visage de l'adulte (2-3 sec) | X | | |
| | Suit du regard l'adulte qui se déplace | X | | |
| | Cherche à atteindre adulte sans forcément le regarder | | X | |
| | Attire l'attention de l'A par contact visuel | X | | |
| | Idem + gestes et/ou vocalisations | | X | |
| | Regarde l'A en faisant un geste ou en vocalisant puis s'arrête pour faire répondre A | X | | |
| | Accueil de l'A spontané par un geste conventionnel | X | | |
| | Utilise un/pls gestes appropriés pour amorcer l'interaction (demande de comptines par ex) | | X | |
| | Idem avec des mots | | | X |
| | Taquine A, joue avec les consignes | | X | |
| Taquine l'A avec un/pls mots | X | | | |
| RIS | Utilise un/pls mots pour répondre au geste de l'adulte | X | | |
| | Sourit en entendant la voix de l'A | | X | |
| | Détourne le regard ou fixe l'A | | X | |
| | Répond avec un geste conventionnel adapté | X | | |
| | Utilise un geste approprié pour répondre à l'A | X | | |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | | X | |
| | Regarde A et fait un geste ou vocalise pour signifier « encore » ou « autre chose » | | X | |
| | S'intéresse à l'A | | | X |
| MIS | Regarde l'A en faisant geste/vocalisation puis s'arrête pour faire répondre A puis recommence = tour de rôle | X | | |
| | Echange entre A et E (gestes ou mots) | | | X |
| | Observe ce que fait l'A puis vocalise, geste ou regard | X | | |
| | Pendant les pauses, indique qu'il veut ou non continuer | | X | |
| | Réagit à l'arrêt de l'interaction sociale avec l'A | | X | |
| | Taquine A plusieurs fois de suite (mots ou gestes) en s'arrêtant pour voir la réaction de l'A | | X | |
| IAC | Alterne le regard entre les yeux et les mains (qui jouent) de l'A | X | | |
| | Manipule mains de l'A et le regarde | X | | |
| | Pointe et/ou nomme image ou autre objet significatif dans l'atelier puis regarde l'A | X | | |

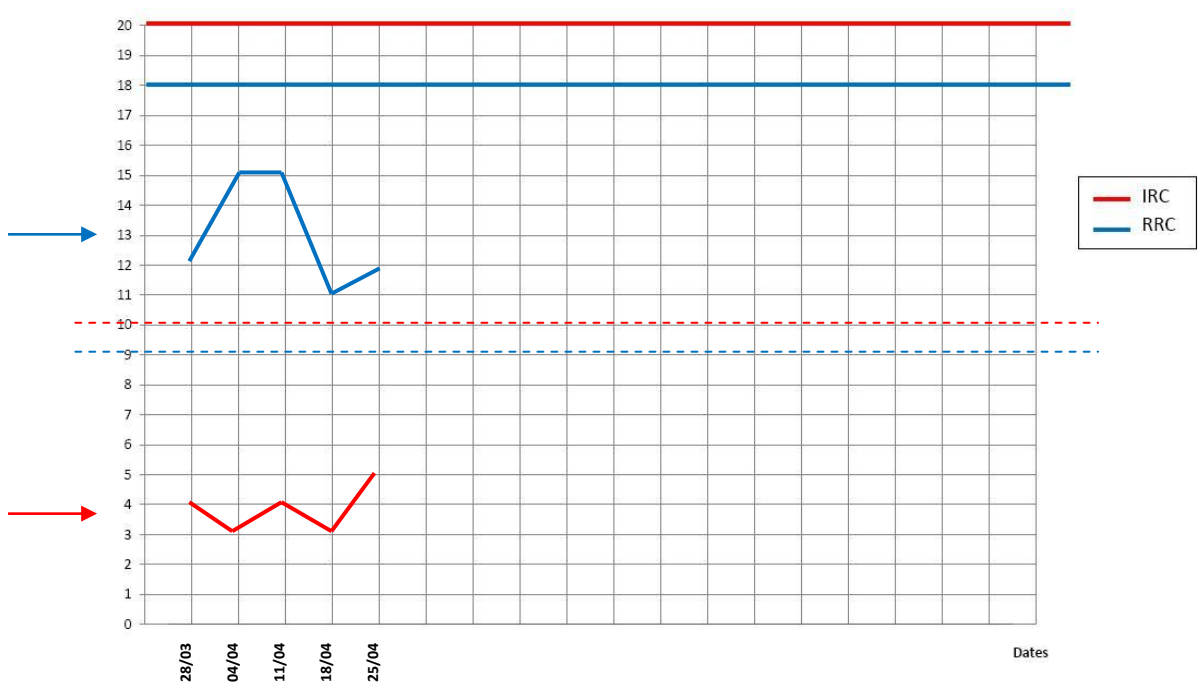
| | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|
| RAC | Fait oui ou non de la tête en réponse à l'A qui montre une image ou une situation | X | | |
| | Montre qu'il n'a pas compris, s'interroge | X | | |
| | Capable de suivre le regard et/ou le pointage de l'A | | X | |
| | Capable d'imiter les gestes de l'A | | | X |
| MAC | Alterne 3 fois de suite le regard entre O et A | X | | |
| | Capable de passer d'un objet ou d'une personne à l'autre du regard | | X | |
| IRC | Cherche à atteindre O sans regarder A | | X | |
| | Regarde O puis A | X | | |
| | Regarde A puis fait un geste pour indiquer qu'il veut O | X | | |
| | Utilise un ou plusieurs mots pour demander O en cherchant à l'atteindre | X | | |
| | Demande la permission de prendre O | X | | |
| | Si A offre l'O à l'E, repousse/accepte l'O (réaction) | | | X |
| | Donne O à l'A quand il a fini | | X | |
| | Idem avec un ou plusieurs mots | X | | |
| | Pendant une pause regarde l'A avec insistance | X | | |
| | Vient demander de l'aide | | X | |
| RRC | Se tourne vers l'A en entendant sa voix sans forcément le regarder | | X | |
| | Réagit au contact physique de l'adulte, de l'objet ou d'un autre enfant | | | X |
| | Maintient sa prise sur O | | | X |
| | Repousse ou tape la main de l'adulte pour l'empêcher de lui enlever sa prise sur « O » | | X | |
| | Proteste quand « O » est enlevé, par un geste/mot/vocalisation | | | X |
| | Arrête immédiatement quand l'A dit « non » | | X | |
| | Exécute au moins une consigne parmi (avec gestes) : « donne-moi » « va chercher » « assieds-toi » « on y va » « viens ici » « mets tes chaussures » | | | X |
| | Idem pour 2 consignes | | X | |
| | Comprend et exécute 3 consignes différentes | X | | |

3.3. Transcription des données sur graphique et interprétation



Année : 2012-2013

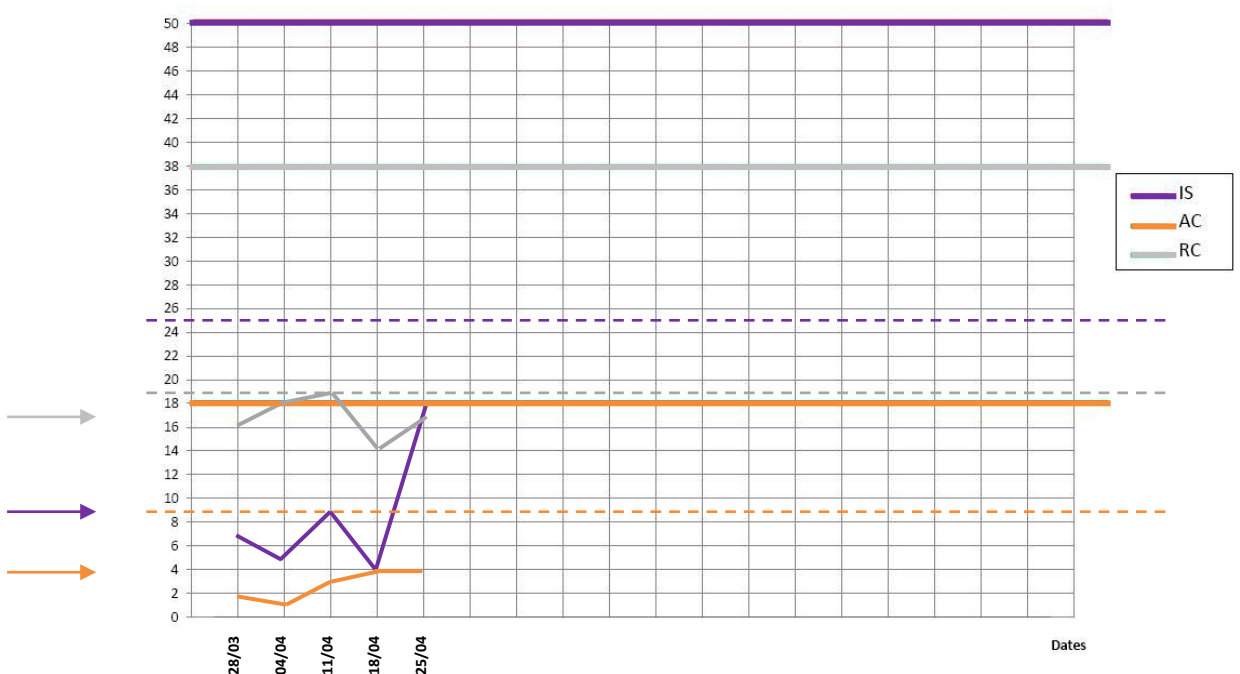
Nom : Jules



Régulation du comportement

Année : 2012-2013

Nom : Jules



Vue d'ensemble

Interprétation des courbes

❖ Les courbes d'interaction sociale

Jules est très en deça de la moyenne que ce soit en initiation, réponse ou maintien. On observe peu de progrès mis à part à la dernière séance. Ce secteur reste très laborieux pour lui et nécessite qu'on y prête davantage attention en séance pour tenter d'obtenir une meilleure interaction.

❖ Les courbes d'attention conjointe

Jules est en grande difficulté face à l'initiation. Rappelons que cet enfant ne croise jamais le regard de l'adulte ; l'échange est obligatoirement plus délicat ne pouvant passer par ce canal.

Il commence à répondre aux tentatives d'attention conjointe proposées par l'adulte et arrive à s'en saisir également de plus en plus pour la maintenir.

❖ Les courbes de régulation du comportement

L'initiation reste compliquée pour Jules, bien en dessous de la moyenne. Les résultats sont fluctuants ne montrant pas de réelles avancées dans ce domaine.

Jules arrive davantage à répondre à la demande de régulation et se situe proche de la ligne maximale à plusieurs reprises avec une bonne moyenne. Il faut être prudent face à ces performances compte tenu de la chute observée aux deux dernières séances.

❖ Les courbes d'ensemble

On retrouve des courbes très basses en interaction sociale et en attention conjointe, ce qui est cohérent avec les analyses précédentes. On note une montée significative en interaction qui encourage à travailler ce domaine avec Jules.

La courbe de régulation du comportement est dans la moyenne mais due en grande partie à ses performances en réponse comme vu précédemment.

SYNTHESE DES ETUDES DE CAS

Dans un premier temps, il est intéressant de remarquer que les notes prises en fin d'atelier ne reflètent pas tout le temps le score obtenu dans chaque domaine. En effet, les notes sont davantage subjectives et descriptives quant au comportement de l'enfant alors que la grille traite surtout de la communication et se détache des affects, bien qu'il soit essentiel de ne pas les mettre totalement de côté. En effet, les notes apportent un explicatif quant aux variabilités des courbes et peuvent ainsi nous éclairer sur certaines chutes dans les scores.

Par ailleurs, l'utilisation des courbes met en exergue les domaines qui restent encore très difficiles pour l'enfant, ce qu'il a acquis, la stabilité ou non de son évolution et donc d'en déduire le bénéfice que pourrait lui apporter la poursuite de notre travail à ses côtés.

Nous constatons donc que ce matériel aide à se détacher d'une description trop subjective qui ne permet pas toujours de rendre totalement compte de l'évolution de l'enfant quant à sa communication, élément principalement travaillé en atelier comptine. Grâce à cette grille, nous pouvons convertir les scores obtenus dans les graphiques correspondants afin d'obtenir une courbe d'évolution au fil des séances et situer l'enfant dans chaque domaine.

Nous pouvons donc confirmer notre hypothèse que l'utilisation d'une grille d'observation auprès d'enfants déficients mentaux pratiquant un atelier comptine est un matériel intéressant pour améliorer l'observation clinique et visualiser l'évolution ainsi que le profil de l'enfant en fin d'année.

Chapitre 4 – Discussion

1. Réflexions méthodologiques

1.1. Autour de la population

Les enfants que nous avons pu observer dans l’atelier comptine au sein de l’IMP présentent tous les trois des retards intellectuels associés à leur pathologie. Cependant, ils n’ont pas obligatoirement le même niveau de quotient intellectuel (QI non testable) et encore moins de compréhension et d’expression orale ou gestuelle. Nous n’avons pourtant pas constaté de différences notables pour remplir la grille.

Cela montre que, quelles que soient les disparités entre les enfants, la grille que nous proposons peut être utilisée et fournir des résultats exploitables.

1.2. Autour de l’élaboration de la grille

L’objectif étant d’élaborer une grille capable de relever les aspects communicatifs employés par les enfants, nous nous sommes principalement appuyées sur le test l’ECSP (Echelle de la Communication Sociale Précoce) décrit précédemment.

Cependant, en nous documentant davantage, nous avons pu trouver également un article du CRA de l’Ile de France (Clet-Bieth, 2008) qui décrit un autre test que nous trouvons intéressant pour cette étude mais que nous n’avons pu nous procurer. Il s’agit de la grille de Wetherby qui évalue les fonctions de communication chez l’enfant. Cette grille est adaptée aux stades précoces du développement de la communication et donc à ses aspects non verbaux.

L’évaluation se fait dans un contexte d’observation comportant des situations de jeu semi-structurées où l’adulte ne doit pas être trop directif afin de permettre à l’enfant d’initier l’interaction. Le test évalue l’ensemble des actes de communication et recueille les fonctions utilisées.

Quinze fonctions de communication sont examinées. Les 9 premières regroupent les actes de communication en interaction classés en 3 sous-catégories identiques à celles de l'ECSP et qui font déjà parties de notre grille d'observation:

- Régulation du comportement : demande d'objet, demande d'action, protestation
- L'interaction sociale : demande de routine sociale, demande de permission, reconnaissance de l'autre, comportement pour attirer l'attention sur soi
- L'attention conjointe : demande d'information, commentaire

Les 3 suivantes relèvent d'une communication privée, de soi à soi :

- Commentaire pour soi
- Dénomination ou désignation pour soi
- Accompagnement vocal

Les 3 dernières fonctions concernent les comportements expressifs :

- Réaction émotionnelle
- Réaction vocale au contexte
- Comportement vocal ou verbal non relié à la situation

Ce sont ces 6 dernières fonctions qu'il serait intéressant de prendre en compte dans la grille afin de la compléter et d'affiner l'observation de la communication de ces enfants.

La grille de Wertherby prend également en considération les comportements ou moyens de communication comme les émissions vocales et verbales, les regards vers le visage de l'adulte, les gestes conventionnels et non-conventionnels de la communication non verbale, les mimiques et gestuelles émotionnelles, les comportements émotionnels impliquant tout le corps de l'enfant.

Il est précisé si les actes de communication en interaction sont minoritaires ou majoritaires par rapport aux comportements non interactifs ou si leur occurrence est équivalente et on relève la proportion des actes de communication à des fins de régulation du comportement, d'interaction sociale et d'attention conjointe.

Tous ces éléments nous paraissent tout à fait applicables à la grille et apporteront quelques nuances sur la communication globale des enfants observés.

1.3. Autour de l'utilisation de la grille

Le but premier était de pouvoir améliorer la prise de notes en fin d'atelier, voire la supprimer grâce à cette grille d'observation qui devait pouvoir être remplie en temps réel. Pourtant, nous nous sommes vite rendus compte qu'il était très difficile de procéder de cette manière et ce pour les raisons suivantes :

- Sollicitations des enfants : l'atelier est très interactif et nécessite d'être toujours dans l'échange avec les enfants avec une disponibilité constante. Ils sont en demande permanente, viennent nous voir, se mettent contre nous, peuvent nous prendre nos papiers et les déchirer etc. De plus, leur moyen de communication n'est pas forcément verbal. Leur gestualité, leur attitude, leurs mimiques sont à prendre en compte et il apparaît impossible d'être à la fois penché sur la grille et à la fois dans la relation quasi-exclusive que demandent ces enfants.
- Grille trop complexe : les items qui composent la grille sont nombreux, assez longs et précis. Il faudrait les connaître par cœur pour pouvoir remplir rapidement les cases adéquates sans laisser passer des moments importants de l'atelier. Or certains items sont proches et peuvent entraîner des erreurs de cotation s'ils sont remplis trop rapidement, avec une attention réduite.

De plus, l'utilisation de la grille nous a amenées à nous poser diverses questions :

- Question de l'utilisation ou non d'un enregistrement vidéo : la question s'est effectivement posée, cependant, l'objectif premier de notre travail est de permettre aux thérapeutes d'améliorer leur observation clinique d'une part et de la rendre plus rapide et efficace qu'une simple prise de notes imprécise et parfois longue. Or, il est vrai qu'un enregistrement vidéo est un support idéal pour ne rien perdre de la séance mais il nécessite aussi un temps considérable de relecture, temps dont ne disposent pas les thérapeutes et que nous cherchons justement à optimiser par cette grille.
- Question de l'objectivité de la grille : les items proposés sont inspirés du test de l'ECSP, et cherchent à mettre en évidence la présence ou non de déficit dans la

communication. Les réponses sont objectives dans le sens où l'enfant remplit ou non l'item. Or, pour ces enfants précisément et pour permettre d'expliquer certaines chutes dans les scores, le quantitatif n'est pas suffisant. Rappelons que nous sommes ici dans l'observation d'où l'importance de ne pas mettre de côté l'aspect qualitatif. La prise de notes que nous avons d'ailleurs relevée dans l'étude de cas pour chaque enfant garde donc toute son importance afin de compléter l'observation clinique.

- A qui s'adresse la grille ?

Nous avons choisi le terme de « thérapeutes » du fait que l'atelier comptine n'est pas nécessairement pratiqué uniquement par des orthophonistes mais peut l'être également par des éducateurs spécialisés, comme cela a été le cas pour cette expérimentation. Ainsi, le terme de « thérapeutes » nous est apparu plus adapté « qu'orthophonistes » et plus approprié que « professionnels ». Cette grille s'adresse donc à toutes personnes qualifiées pour travailler en IMP auprès d'enfants déficients mentaux et pratiquant l'atelier comptine. Une personne non orthophoniste peut donc utiliser cette grille, basée avant tout sur l'observation clinique.

La grille sera donc remplie après l'atelier, et les notes habituellement prises pourront davantage apparaître sous forme d'annotations et permettre de s'y référer pour expliquer les variations sur les courbes. Elles ont valeur de remarques concernant le comportement de l'enfant, les comptines qu'il a proposées, et les autres observations pas nécessairement en rapport avec la communication.

La précision des items permet au thérapeute de cibler ses souvenirs. En effet, le fait de remplir la grille après l'atelier pourrait entraîner les mêmes difficultés que pour les prises de notes à savoir des souvenirs flous. L'organisation de la grille par domaine permet un premier classement des souvenirs et une réactivation des moments clés demandés. Il est alors plus facile de compléter la grille que lorsqu'il n'y a pas de trame, comme c'est le cas pour la prise de notes seule.

Nous notons cependant des limites quant à l'utilisation et notamment au remplissage de cette grille. En effet, en pratiquant la grille, nous avons été gênées à différents niveaux.

Dans un premier temps, la précision des items nécessite d'en connaître toutes les nuances afin de savoir exactement quoi observer. En effet, certains items sont proches comme « fixe le visage de l'adulte » en initiation en interaction sociale (IIS) et « détourne le regard ou fixe l'adulte » en réponse à l'interaction sociale (RIS). La nuance est subtile. Le premier s'attache à repérer si l'enfant cherche à initier l'interaction en fixant le visage de l'adulte alors que le second s'intéresse à relever la fixation en tant que réponse à une interaction. Ceci nécessite donc de bien se souvenir de ces distinctions afin d'y être attentif en séance et de pouvoir remplir la grille au plus proche de la réalité.

D'autre part, nous avons remarqué qu'il est possible de valider de nouveaux items tout en perdant d'autres mais garder un score identique. Par exemple, en IAC qui comporte 3 items, un enfant qui valide uniquement le premier item avec 2 points obtient un score total de 2 points. Pourtant, à la séance d'après, il peut très bien ne pas remplir cet item mais obtenir 1 point à chacun des 2 autres. Le score total reste à 2 points.

Nous pouvons donc émettre des réserves quant à l'utilisation de la grille qui semble manquer encore de précision à ce niveau-là. Bien que les résultats continuent de refléter les performances de l'enfant, les variantes évoquées ci-dessus devraient être mises en avant et transcrites sur les graphiques. Ainsi, lors de la rédaction d'un compte-rendu par exemple, on pourrait apporter plus de précisions et d'explications quant aux résultats obtenus.

Il serait donc intéressant désormais de proposer le matériel à des professionnels pour voir comment ils l'utilisent, ce qu'ils rajoutent ou enlèvent spontanément, comment ils contournent les limites de la grille et prendre note de leurs suggestions pour améliorer et réduire les imperfections décrites précédemment.

1.4. Autour de l'expérimentation de la grille

L'élaboration de la grille a demandé de nombreuses rectifications et il nous a semblé intéressant et plus adapté de la tester par nous-mêmes avant de pouvoir la proposer aux thérapeutes. En effet, les divers remaniements qui ont dû être effectués faisaient d'abord partie de notre travail de recherche et d'expérimentation. Il nous est apparu inapproprié de proposer aux thérapeutes une grille non performante.

C'est pour cela que la grille a été testée uniquement par nos soins. Certes, la « validation » ou non de la grille reste tout à fait subjective mais il était nécessaire de passer par cette étape avant d'obtenir les avis des professionnels, ce qui pourrait faire l'objet d'un autre mémoire.

2. Perspectives

2.1. Ouverture à d'autres ateliers

L'IMP propose divers ateliers qui mettent plus ou moins en avant la communication sociale précoce notamment l'atelier contes et d'autres spécifiques à chaque institution. Il serait intéressant de voir si la grille pourrait s'adapter à ces ateliers et être un apport utile aux autres thérapeutes.

Certains enfants participent à plusieurs ateliers, mais leur investissement n'y est pas forcément équivalent. La grille et les courbes pourraient être un moyen efficace de rendre compte de ces divergences ou à l'inverse d'une constance des résultats.

Même si les ateliers ont chacun leurs axes de travail, la communication, aussi minime soit elle, reste un élément moteur qu'il est intéressant de repérer et que la grille permettrait de mettre en évidence. Certes, cette grille-là est pour le moment constituée d'items spécifiques à l'atelier comptine et elle est principalement destinée aux thérapeutes qui le pratiquent, orthophoniste comme éducateur spécialisé mais il serait justement intéressant d'envisager de la tester sur d'autres ateliers, par d'autres thérapeutes, en réadaptant les items si nécessaire.

2.2. Ouverture à d'autres institutions

Les ateliers comptine sont pratiqués dans beaucoup d'institutions médico-pédagogiques. La grille n'ayant pour le moment été testée que par nos soins, la seconde étape serait de la proposer à plusieurs thérapeutes d'autres institutions qui pratiquent l'atelier comptine afin qu'ils la testent, y apportent un regard professionnel et expérimenté afin de la rendre plus praticable et précise.

Par ailleurs, tester la grille dans plusieurs institutions permettrait de varier le nombre et le type d'enfants et d'augmenter ainsi le nombre d'études de cas.

Enfin, l'expérience s'est déroulée sur 5 séances consécutives, et bien que les résultats aient déjà permis de confirmer l'hypothèse, il serait intéressant et plus approfondi d'augmenter le nombre de séances en testant la grille et les graphiques sur une année entière et en relevant les écrits professionnels qui ont pu être rédigés en s'appuyant sur ce matériel.

L'objectif serait d'avoir assez de retours de professionnels d'autres institutions, assez d'études de cas et tout ceci sur une durée assez longue (au moins une année scolaire) pour obtenir ou non la validation de l'outil auprès des professionnels qui l'auraient utilisée.

2.3. Exploitation d'autres domaines à l'aide d'autres outils existants

Les diverses recherches documentaires effectuées nous ont permis de découvrir des tests, matériels et grilles qui permettent d'évaluer, décrire ou simplement observer les comportements de communication de jeunes enfants aux pathologies différentes.

La grille de Wetherby décrite précédemment a principalement retenu notre attention car elle propose des domaines non exploités par l'ECSP qui nous semblent intéressants à prendre en compte dans une grille observant les précurseurs à la communication. Ainsi, on pourrait ajouter à la grille les communications privées de soi à soi et les comportements expressifs.

Il faudrait alors créer deux autres graphiques correspondant à ces deux nouveaux domaines et également les rajouter au graphique de vue d'ensemble.

CONCLUSION

Ce mémoire nous a permis de réaliser quelques-unes des difficultés rencontrées au sein d'un institut médico-pédagogique. En effet, ces établissements reçoivent des enfants handicapés mentaux sévères et profonds qui présentent notamment des troubles de la communication. Les IMP proposent divers ateliers pour pallier les problèmes de ces enfants.

L'atelier comptine permet aux enfants de s'exprimer à travers différents canaux tels que le regard, les gestes, les mimiques, les sons, les mots et bien d'autres moyens propres à chaque enfant.

Repérer les moments d'échange et de communication durant l'atelier n'est pas chose facile et demande aux thérapeutes une attention soutenue et une très bonne mémoire afin de restituer par écrit tout ce qui s'est passé durant la séance et ce, pour chaque enfant. L'objectif d'une prise de notes est de garder une trace écrite de ce que fait l'enfant à chaque séance pour pouvoir s'en servir au moment de la rédaction de compte-rendus, d'écrits d'évolution dans le cadre du projet personnalisé, par exemple. C'est par ailleurs une obligation que d'apporter une réponse à la commande sociale quant à l'évolution de la prise en charge de l'enfant. Un enfant est confié à une institution spécialisée, pour qu'une éducation et une rééducation adaptées lui soient dispensées. L'équipe s'engage à fournir une évaluation concrète de l'évolution de l'enfant lors de sa prise en charge. L'orthophoniste se doit de travailler avec lui, s'il en a besoin, tout ce qui a trait à son langage et sa communication et faire part de ses résultats à toute l'équipe institutionnelle. Cette dernière doit pouvoir répondre également aux demandes de la MDPH, des soignants extérieurs ou encore des parents, premiers acteurs sur la vie de l'enfant.

C'est pourquoi, nous avons choisi d'utiliser une grille d'observation destinée aux thérapeutes pratiquant l'atelier comptine afin que leur prise de notes soit plus précise et rende davantage compte de l'évolution des enfants.

Testée sur cinq séances consécutives, nous notons déjà une analyse plus précise des comportements des enfants, davantage ciblée sur leur communication. Par ailleurs, une fois les graphiques remplis, on obtient une lecture plus rapide des résultats.

Le fait que la grille propose des items aux critères spécifiques et ciblés aide à une organisation chronologique de la séance, permet de recentrer ses souvenirs et offre une vision plus objective quant au profil communicationnel de l'enfant. Le but étant de rester au plus proche du déroulement de la séance et de son contenu, la grille offre une trame et regroupe les observations par catégories ce qui permet de « revivre » la séance dans sa tête. Une part de subjectivité reste tout de même nécessaire pour nuancer et expliquer les scores obtenus sans modifier le profil de l'enfant.

Pour des raisons d'ordre pratique, la grille n'a pu cependant être proposée aux thérapeutes pour qu'ils la testent, l'évaluent et la valident ou non. Nous avons pu confirmer l'hypothèse uniquement grâce à notre propre expérimentation. Ce travail reste donc pour le moment très subjectif et nécessite l'obtention d'un avis extérieur. Il serait donc intéressant de tester la grille sur toute une année et ce, dans plusieurs instituts, auprès de plusieurs enfants. Les résultats obtenus et les commentaires des thérapeutes seraient un plus pour améliorer le matériel.

En conclusion, l'utilisation de cette grille semble être un moyen d'aider les thérapeutes qui pratiquent l'atelier comptine à transcrire leurs observations sur les enfants et à élaborer un profil séance après séance. Néanmoins, il est à prendre en compte que l'expérimentation reste pour le moment limitée à notre propre regard et nécessite qu'elle soit étendue aux premiers concernés, à savoir les animateurs de l'atelier comptine. De même, un profil commence déjà à se dessiner au bout des 5 séances et est un bon indicateur mais cela reste à confirmer en étendant l'expérimentation sur une année entière. Le sujet est donc à poursuivre.

BIBLIOGRAPHIE

❖ Références d'ouvrages

1. Bensoussan P, Bustarret H., Cazalet M.H. Mimi Contesse, Moreau M
1,2,3... comptines !
Ed. Eres, Coll. 1001 bébés, 2007
2. Brin F., Courrier C., Lederlé E., Masy V.
Dictionnaire d'orthophonie
Ed. Orthoédition, 2004
3. Brulez M.C., Painset M.F.
Au bonheur des comptines
Ed. Didier jeunesse, Coll. Passeurs d'histoire, 2007
4. Chapiereau F., Constant J., Durand B.
Le handicap mental chez l'enfant
Paris Ed. ESF, Coll. La vie de l'enfant, 1997
5. Corraze J.
Les communications non verbales
Ed. P.U.F., Coll. Le psychologue, 5^e édition, 1996
6. Gillequin-Maarek C., Soleilhac N.
Guide de la communication
Paris, Ed Delagrave CRDP de Midi-Pyrénées 2002 ; Coll. Transverses, p13-22
7. Guidetti M. et Tourette (2009).
ECSP (Echelle d'Evaluation de la Communication Sociale Précoce)
Paris : Eurotests (1^e édition 1993)
8. Mars E. et Picard D.
L'interaction sociale
Ed. PUF, Coll. Le psychologue, 3^e édition, 2003, p 21-27 et p162-170
9. Rondal J.A. et Lambert J.L.
Langage et communication chez les handicapés mentaux : théories, évaluation et intervention
Ed. Mardaga, 1985

10. Rondal/Lambert/Chipman
Psycholinguistique et handicap mental, recherches récentes et perspectives
Liège, Ed. Mardaga, 1981
11. Rondal J.A. et Thibaut J.P.
Problème de psycholinguistique
Liège, Ed. Mardaga, 1987, p 13-16
12. Rondal J.A. et al
Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation
Ed. Mardaga, 1989, p 349-371

❖ **Références d'articles**

1. Centre Ressource Autisme
Echelle de Vineland
CRA, Nord Pas de Calais 2009
2. Chouvier B.
La médiation dans le champ psychopathologique
Le carnet PSY, 2010/1 n°141, p 32-35.
3. Clet-Bieth E.
Grille de Wetherby
CRA Ile de France, 2008, CRAIF
4. Colletta J.M.
Premières verbalisations, gestualité et conduites bimodales
Rééducation orthophonique, 2010, n°241, p 21-25
5. Courtois-du-passage N., Galloux A.S.
Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatique du langage
Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescence, 2004, Vol. 52, p 478-489
6. Cuny F. et Gasser F.
Evaluation des capacités de communication verbale et non verbale chez l'enfant autiste
Glossa, 2000, n°70, p 4-14
7. Jakobson R.
Essais de linguistique générale, traduit par Nicolas Ruwet
Minuit, Paris, 1963

8. Lahey, M.
Language disorders and language development
New York: MacMillan Publishing Company, 1988
9. Leclerc, M.C.
Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés
Rééducation orthophonique, 2005, n° 221, p 157-170.
10. Martel K. et Leroy-Collombel M.
Du gazouilli au premier mot : rôle des compétences préverbales dans l'accès au langage
Rééducation orthophonique, 2010, n° 244, p 77-93
11. Pernon E. et Rattaz C.
Les modes d'expression de la douleur chez l'enfant autiste : étude comparée
Devenir, 2003/3 Vol. 15, p. 263-277
12. Pivard C. et Sudres J.L.
La médiation : un enjeu de symbolisation ?
Psychothérapies, 2008, Vol. 28, n°2, p. 127/133
13. Théron B.
L'émergence de la communication et du langage
Rééducation orthophonique, 2010, n°244, p111-120

❖ **Références internet**

1. www.education.gouv.fr
2. www.oms.fr

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

1. Mr pouce
2. Enrouler le fil
3. Mon papa va au cinéma
4. Passez pompom
5. Ainsi font, font, font
6. Bateau sur l'eau
7. Au clair de la lune
8. Do, do, l'enfant do
9. Il était une fermière
10. Petit escargot
11. Mon âne
12. Tapent petites mains
13. Les musiciens
14. Une chanson douce
15. Fais dodo
16. Le renard tousse
17. Le jardin, le trottoir
18. A la salade
19. La samaritaine
20. Petit bonhomme
21. V'là le papa
22. Jean petit qui danse
23. Photo de la moulinette

ANNEXE 1 : MR POUCE



Monsieur Pouce

Toc, toc, toc
(Poing fermé, pouce rentré)
Monsieur Pouce, es-tu là ?
(Avec l'autre main, on frappe le poing)
Chut ! Je dors.
(L'index se dresse devant la bouche)
Toc, toc, toc
(Poing fermé, pouce rentré)
Monsieur Pouce, es-tu là ?
(Avec l'autre main, on frappe le poing)
Oui ! Je sors.
(Le pouce jaillit du poing fermé)

ANNEXE 2 : ENROULER LE FIL

Enrouler le fil



Enrouler le fil.
Dérouler le fil.

Et tire !

Et tire !

Et tape. tape. tape.

(tourner les avant bras vers soi)

(les tourner dans l'autre sens)

(mimer le mouvement comme si l'on tirait une corde vers soi)

(mimer le mouvement comme si l'on tirait une corde vers soi)

(frapper trois fois dans ses mains)

ANNEXE 3 : MON PAPA VA AU CINEMA

Mon papa va au cinéma



Mon papa, il va au cinéma,
Ma maman, elle n'y va pas souvent,
Mon p'tit frère, il y est allé hier,
Ma p'tite soeur, elle y va tout à l'heure.

Si j'avais de l'argent, j'm'achèterai un
bonnet blanc

Un bonnet américain pour faire peur à tous les gens,
Mon bonnet est malade, je l'emmène à l'hôpital,
L'hôpital est fermé, mon bonnet s'est envolé...

Point Final !

ANNEXE 4 : PASSEZ POMPOM



ANNEXE 5 : AINSI FONT, FONT, FONT

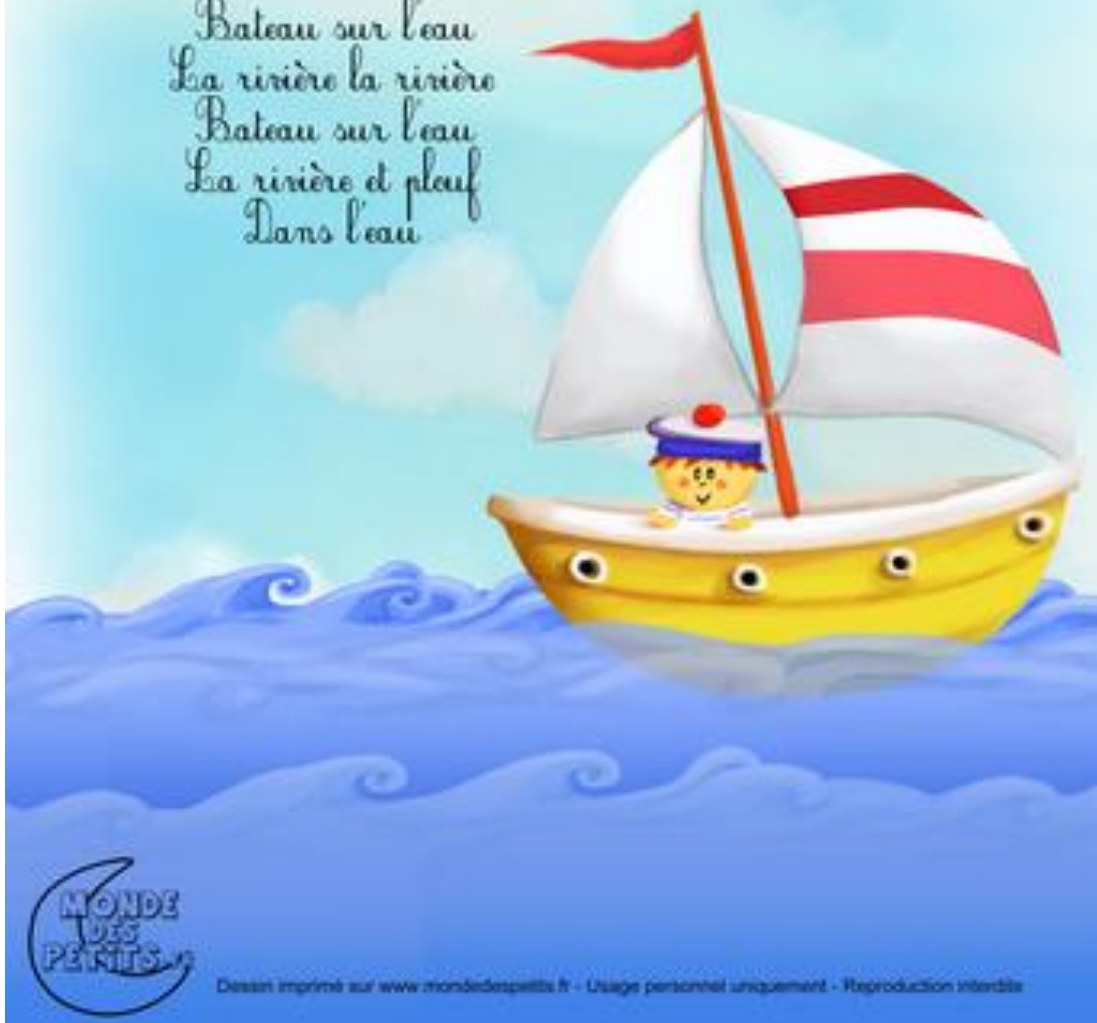


ANNEXE 6 : BATEAU SUR L'EAU

Bateau sur l'eau

Bateau sur l'eau
La rivière la rivière
Bateau sur l'eau
La rivière et pleuf
Dans l'eau

Bateau sur l'eau
La rivière la rivière
Bateau sur l'eau
La rivière et pleuf
Dans l'eau



Dessin imprimé sur www.mondedespetits.fr - Usage personnel uniquement - Reproduction interdite

ANNEXE 7 : AU CLAIR DE LA LUNE



ANNEXE 8 : DO, DO, L'ENFANT DO



ANNEXE 9 : IL ETAIT UNE FERMIERE

Il était une fermière

Il était une fermière
Qui allait au marché
Elle portait sur sa tête
Trois pommes dans un panier
Les pommes faisaient Rouli Roula (bis)
Stop !

Trois pas en avant,
Trois pas en arrière,
Deux pas sur l côté,
Et deux pas d l'autre côté.



Disponible en ligne sur www.monde-des-petits.fr - Usage personnel uniquement - Reproduction interdite

ANNEXE 10 : PETIT ESCARGOT

Petit escargot

Petit escargot
Porte sur son dos
La maisonnette.
Aussitôt qu'il pleut
Il est tout heureux
Il sort sa tête.



Design imprimé sur www.monbedepetits.fr - Usage personnel uniquement - Reproduction interdite

ANNEXE 11 : MON ANE

Mon âne, mon âne

Mon âne, mon âne
A bien mal à la tête,
Madame lui fit faire
Un bonnet pour sa fête,
Un bonnet pour sa fête,
Et des souliers lilas, la, la,
Et des souliers lilas.

Mon âne, mon âne
A bien mal aux oreilles,
Madame lui fit faire
Une paire de boudes d'oreilles
Un bonnet pour sa fête,
Et des souliers lilas, la, la,
Et des souliers lilas.

Mon âne, mon âne
A bien mal à ses yeux,
Madame lui fit faire
Une paire de lunettes bleues,
Une paire de boudes d'oreilles,
Un bonnet pour sa fête,
Et des souliers lilas, la, la,
Et des souliers lilas.

Mon âne, mon âne
A mal à l'estomac,
Madame lui fit faire
Une tasse de chocolat,
Une paire de lunettes bleues,
Une paire de boudes d'oreilles,
Un bonnet pour sa fête,
Et des souliers lilas, la, la,
Et des souliers lilas.



Disponible sur www.monde-des-petits.fr - Usage personnel uniquement - Reproduction interdite

ANNEXE 12 : TAPENT PETITES MAINS

Tapent, petites mains

Tapent, tapent, petites mains.
Tourne, tourne, petit moulin.
Vole, vole, petit oiseau.
Nage, nage, petit poisson.
Petites mains ont bien tapé,
Petit moulin a bien tourné,
Petit oiseau a bien volé,
Petit poisson a bien nagé.



ANNEXE 13 : LES MUSICIENS

Les musiciens (Carmen Campagne)

- Nous sommes les musiciens...
- Quel instrument jouez-vous ?
- De tout de tout



Nous sommes des musiciens

Et nous jouons d'la trompette

Ta tatarata tarata tata ta tatarata tarata tata ... !



Nous sommes des musiciens

Et nous jouons du piano

Pia pia pia no, pia pia no... !

Ta tatarata tarata tata ta tatarata tarata tata ... !

Nous sommes des musiciens

Et nous jouons du violon

Vio vio vio lon, vio vio violon... !

Pia pia pia no, pia pia no... !

Ta tatarata tarata tata ta tatarata tarata tata



Nous sommes des musiciens

Et nous jouons du banjo

Ban jo ban jo banjo banj... !

Vio vio vio lon, vio vio violon... !

Pia pia pia no, pia pia no... !

Ta tatarata tarata tata ta tatarata tarata tata ... !



Nous sommes des musiciens

Et nous jouons d'la grosse caisse...

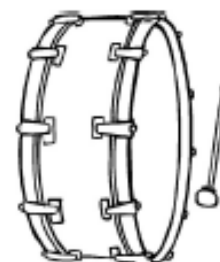
Pom la pom pala pom pom pom pom

Ban jo ban jo banjo banj... !

Vio vio vio lon, vio vio violon... !

Pia pia pia no, pia pia no... !

Ta tatarata tarata tata ta tatarata tarata tata ... !



(En faisant comme si on jouait de chaque instrument)

ANNEXE 14 : UNE CHANSON DOUCE

Une chanson douce

Henti Salvador



Une chanson douce
Que me chantait ma maman,
En suçant mon pouce
J'écoutais en m'endormant.
Cette chanson douce,
Je veux la chanter pour toi
Car ta peau est douce
Comme la mousse des bois.

La petite biche est aux abois.
Dans le bois, se cache le loup,
Ouh, ouh, ouh ouh !
Mais le brave chevalier passa.
Il prit la biche dans ses bras.
La, la, la, la.

La petite biche,
Ce sera toi, si tu veux.
Le loup, on s'en fiche.
Contre lui, nous serons deux.
Une chanson douce

Que me chantait ma maman,
Une chanson douce
Pour tous les petits enfants.

O le joli conte que voilà,
La biche, en femme, se changea,
La, la, la, la
Et dans les bras du beau chevalier,
Belle princesse elle est restée,
A tout jamais

Une chanson douce
Que me chantait ma maman,
En suçant mon pouce
J'écoutais en m'endormant.
Cette chanson douce
Je veux la chanter aussi,
Pour toi, ô ma douce,
Jusqu'à la fin de ma vie,
Jusqu'à la fin de ma vie.

ANNEXE 15 : FAIS DODO

Fait dodo

Fais dodo,
Colas, mon petit frère.
Fais dodo,
T'auras du lolo.



Maman est en haut
Qui fait du gâteau.
Papa est en bas
Qui fait du chocolat.

Fais dodo,
Colas, mon petit frère.
Fais dodo,
T'auras du lolo.

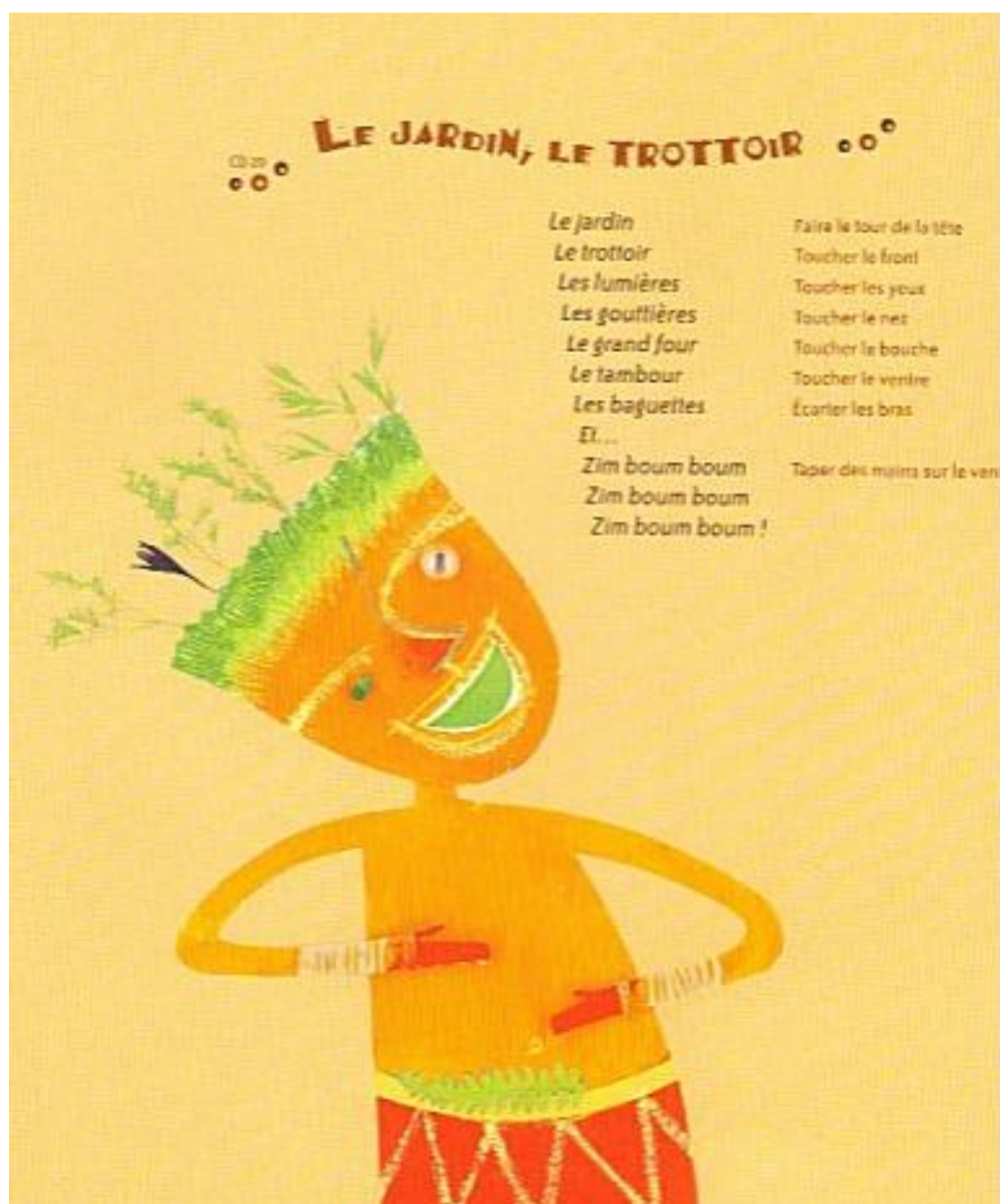


ANNEXE 16 : LE RENARD TOUSSE

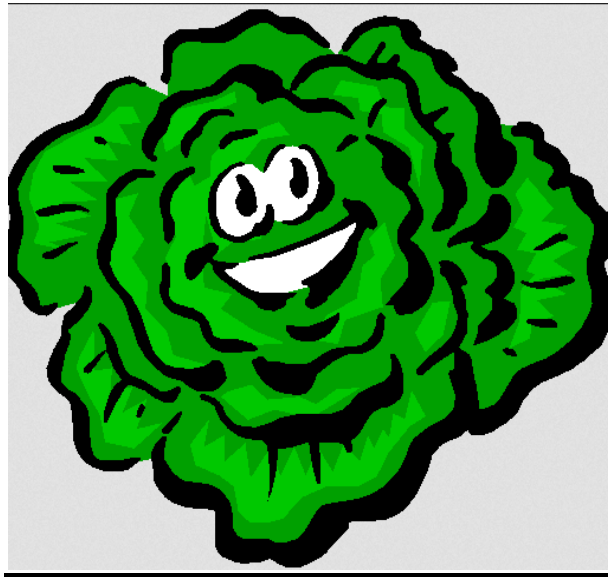


Le renard
si le renard tousse, tousse,
tousse, tousse
lui faut de la mousse, douce,
douce, douce
si le renard tousse, tousse,
tousse, tousse
lui faut du sirop, mais n'en faut
pas trop.

ANNEXE 17 : LE JARDIN, LE TROTTOIR



ANNEXE 18 : A LA SALADE



A la salade, je suis malade

Au céleri, je suis guéri

Lundi

Mardi

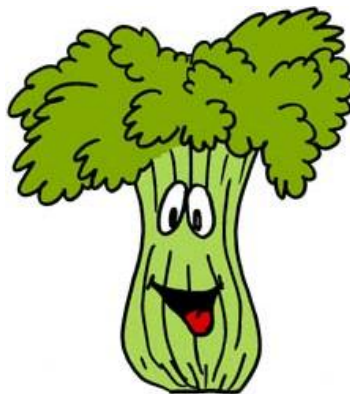
Mercredi

Jeudi

Vendredi

Samedi

Dimanche



ANNEXE 19 : LA SAMARITAINE



*La samaritaine taine taine
Va-t-à la fontaine taine taine
Pour chercher de l'eau l'eau l'eau
Dans son petit seau seau seau
Son pied a buté té té
Le seau est tombé bé bé
L'eau s'est renversée
La samaritaine...*

ANNEXE 20 : PETIT BONHOMME



*Un petit bonhomme s'en allait aux bois,
Quand il revenait, il faisait trois fois :
Atchoum ! Atchoum ! Atchoum !*

Deux petits bonhommes s'en allaient aux bois...

ANNEXE 21 : V'LA LE PAPA



Voilà le papa

Voilà la maman

Voilà le petit frère

Voilà la petite sœur

Et le petit riquiqui

Mange de la bouillie

Mange de la bouillie !

ANNEXE 22 : JEAN PETIT QUI DANSE

Jean petit qui danse

Jean petit qui danse
Jean petit qui danse
De son doigt il danse
De son doigt il danse
De son doigt, doigt, doigt,
De son doigt, doigt, doigt,
Ainsi danse Jean Petit
Jean petit qui danse
Jean petit qui danse
De sa main il danse
De sa main il danse
De sa main , main, main,
De son doigt, doigt, doigt,
Ainsi danse Jean Petit
... De son bras il danse
de son bras, bras, bras,
de sa main, main, main,
de son doigt, doigt, doigt
D'son épaule il danse...



ANNEXE 23 : LA MOULINETTE



RESUME

Les enfants déficients intellectuels présentent des troubles de la communication plus ou moins importants, qui nécessitent une prise en charge. Les instituts médico-pédagogiques proposent à ces enfants des ateliers thérapeutiques dans le but de pallier ces difficultés.

L'atelier comptine offre un univers propice à l'échange et à la communication verbale et non verbale en activant tout un bagage communicationnel tel que les gestes, les regards, les mimiques, les rythmes, les mélodies et sonorités de la voix etc.

L'observation de l'atelier montre la difficulté pour les animateurs de faire un résumé précis et complet pour chaque enfant, la prise de notes durant l'atelier étant impossible.

Nous proposons alors de créer une grille d'observation ciblée sur la communication sociale précoce, accompagnée de graphiques, qui permettrait d'obtenir une analyse plus précise afin de visualiser l'évolution et le profil de l'enfant en fin d'année.

L'expérience révèle une restitution de l'atelier de meilleure qualité et davantage ciblée sur la communication.

Cette étude montre comment l'élaboration d'une grille serait un matériel efficace pour analyser la communication d'un enfant et en dresser le profil.

Mots clés : communication - déficience intellectuelle - comptine - grille d'observation

SUMMARY

Children with intellectual disabilities present a range of communication impairments that requires a specific consideration. Institutions offer therapeutic workshops in order to get round their difficulties.

A counting rhyme workshop provides a positive opportunity for more verbal and non verbal interactions in which gestures, eye contact, rhythms and voice sounds tend to be stimulated.

Observing this particular therapy highlights the complexity for special needs instructors to set up a complete and precise summary about each child. Note taking during a workshop session can be impossible.

Our study suggests an observation checklist focused on early social communication skills, supplemented with charts. This specific tool may generate a precise analysis of children evolution through the year.

The experiment suggests that an observation checklist could be an efficient tool, leading to analyze and draw up children communication profile.

Key Words : communication - intellectual disability - counting rhyme - observation checklist