



HAL
open science

Favoriser le langage d'élèves d'Institut médico-éducatif avec le média pictogramme Makaton : analyse de l'étayage d'enseignants spécialisés

Isabelle Bigot Charrier

► To cite this version:

Isabelle Bigot Charrier. Favoriser le langage d'élèves d'Institut médico-éducatif avec le média pictogramme Makaton : analyse de l'étayage d'enseignants spécialisés. Education. 2018. dumas-01843066

HAL Id: dumas-01843066

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01843066v1>

Submitted on 18 Jul 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

Mémoire de Master 2^{ème} année

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)

Parcours professionnel :

Métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés (MASH)

**Favoriser le langage d'élèves d'Institut Médico-Educatif
avec le média pictogramme Makaton
Analyse de l'étayage d'enseignants spécialisés**

Mémoire Master 2^{ème} année présenté par Isabelle CHARRIER BIGOT

Sous la direction de Florence LACROIX

Année universitaire 2017-2018

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e Mme BIGOT (Espace CARRIER) Isabelle

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 27/06/2018

Signature :



Remerciements

À Florence Lacroix

Pour m'avoir guidée et soutenue dans ce travail

*Au directeur et chefs de service de l'IME
pour m'avoir permis de réaliser ce stage*

*Aux enseignantes de l'IME
d'avoir accepté de m'accueillir, de répondre à mes questions et de se raconter*

*Aux équipes enseignantes de différentes structures
De m'avoir accueillie durant des journées d'immersion*

*A mes camarades de Master ASH et notamment Carine, Isabelle et Maryannick
Pour leur soutien, leur encouragement et nos fous rires en co-voiturage*

A Claire

Pour sa relecture bienveillante

A mon mari et mes enfants

Pour leur présence au quotidien

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 7 |
| 1. Contexte de l'étude | 8 |
| 1.1 Le cadre législatif | 8 |
| 1.1.1 La loi 2005-102 | 8 |
| 1.1.2 Le décret n° 2009-378 du 2/04/09 portant sur les Unités d'Enseignement | 11 |
| 1.1.3 Le rapport Piveteau et le projet de réforme SERAFIN | 12 |
| 1.1.4 La place du langage oral dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes de l'Education Nationale (2015) | 14 |
| 1.2. Le lieu du recueil des données | 16 |
| 1.2.1. Un Institut Médico Educatif | 16 |
| 1.2.2 Une équipe pluri professionnelle | 18 |
| 1.2.3 L'équipe enseignante | 19 |
| 1.2.4 Les élèves | 20 |
| 1.3 Des questionnements | 21 |
| 2. La revue de littérature, concepts et cadre théorique | 23 |
| 2.1 Le développement du langage oral chez des élèves en IME et la communication | 23 |
| 2.1.1 Le développement du langage oral | 23 |
| 2.1.2 Langage et communication | 25 |
| 2.1.3 Le langage précurseur de la pensée et clé de voûte des apprentissages | 27 |
| 2.1.4 Le développement langagier des élèves présentant une déficience intellectuelle | |
| 2.1.5 Lien avec notre recherche | 31 |
| 2.2 La communication alternative et augmentée (CAA) | 32 |
| 2.2.1 Définition de la CAA | 33 |
| 2.2.2 Le programme MAKATON | 34 |
| 2.2.3 Les interventions avec l'outil pictogramme Makaton | 37 |
| 2.2.4 Le pictogramme, un artefact instrumental ? | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.5 Lien avec notre recherche | 40 |
| 2.3 L'étayage de l'enseignant | 41 |
| 2.3.1 Des définitions | 41 |
| 2.3.2 Relation de tutelle et étayage | 47 |
| 2.3.3 Les six fonctions d'étayage brunérien | 49 |
| 2.3.4 Lien avec notre recherche | 50 |
| | |
| 3- L'identification de ma problématique | 52 |
| 3.1 Ma problématique | 52 |
| 3.2 Des hypothèses | 53 |
| | |
| 4- Le cadre méthodologique et modalités de recueil des données | 54 |
| 4.1 Les participants de l'étude | 54 |
| 4.1.1 L'élève N. | 54 |
| 4.1.2 Les deux enseignantes | 55 |
| 4.2 L'objectif et la progression pédagogique de l'atelier Makaton | 56 |
| 4.3 Le protocole du recueil des données | 57 |
| 4.4 Les conditions de mise en œuvre | 58 |
| 4.5 Méthodologie du recueil des données et de leurs analyses | 59 |
| 4.5.1. Le 1 ^{er} recueil des données : les enregistrements sonores de trois ateliers Makaton | 59 |
| 4.5.2. Le 2 ^{ème} recueil des données : les entretiens de co-explicitation | 63 |
| 4.5.3. L'analyse des données | 65 |
| | |
| 5- L'analyse des données, résultats et discussion | 66 |
| 5.1 Les résultats | 66 |
| 5.1.1 L'analyse quantitative | 66 |
| 5.1.2 L'analyse qualitative | 68 |
| 5.1.3 Les trois fonctions de l'étayage | 71 |
| 5.1.4 L'artefact | 75 |
| 5.1.5 Le point de vue des enseignantes sur leur rôle d'étayage | 77 |

| | |
|---|------------|
| 5.2 La discussion | 84 |
| 5.2.1 Hypothèse 1 | 85 |
| 5.2.2 Hypothèse 2 | 88 |
| 5.2.3 Hypothèse 3 | 90 |
| 5.2.4 Forces et faiblesses de cette étude | 92 |
| 5.2.5 Mise en perspectives | 94 |
| | |
| Conclusion | 96 |
| | |
| Bibliographie | 98 |
| | |
| Annexes | 102 |

Introduction

Dans le cadre d'un stage auprès d'une équipe enseignante en Institut Médico-Educatif, nous avons été confrontés à des questions sur les limites de l'expression verbale de certains élèves. Comment accompagner pédagogiquement ces élèves lorsqu'ils ne s'expriment que par des gestes ou des mots isolés quelquefois mal prononcés ? Pour ces élèves, comment être compris, accompagné et inclus dans une société où le langage est omniprésent ?

Jusqu'au début du XXème siècle, ceux qui possédaient des handicaps ou des problèmes importants d'élocution étaient placés à la marge de la société, des lois importantes comme celles de 1975 et 2005 sur le handicap ont permis d'inclure progressivement ces personnes en leur offrant notamment des compensations et une place dans la société. Dans ce sens, des unités d'enseignement ont été créées, à partir de 2009, dans l'objectif d'offrir un lieu de scolarisation aux personnes handicapées accueillies dans un établissement médico-social. L'acquisition du langage occupe une place importante dans ces unités d'enseignement. Le langage, comme précurseur des autres capacités intellectuelles, va devenir un levier donnant accès à l'autonomie, à la reconnaissance de la personne et donc à sa participation à une libre citoyenneté.

Nos observations empiriques au sein de cet IME nous ont amenés à nous interroger sur les pratiques professionnelles de ces enseignants spécialisés. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes appuyés sur des séances où ces enseignants utilisaient un outil pour compenser les troubles langagiers de ces élèves : le pictogramme Makaton.

L'objectif de notre travail de recherche consistera à collecter non seulement des échanges verbaux entre deux enseignantes et un élève, lors de séances Makaton, mais également à recueillir les discours de ces enseignantes dans le cadre d'entretiens de co-explicitation, dans une finalité compréhensive de l'activité de ces enseignantes.

1-Contexte de l'étude

Les Unités d'Enseignement, créées par la circulaire du 2/04/2009, correspondent au dispositif mis en œuvre par un établissement médico-social pour assurer la scolarisation des enfants et adolescents accueillis. Elles permettent la réalisation des projets personnalisés de scolarisation (PPS) des élèves en situation de handicap. Ces Unités d'Enseignement s'inscrivent dans la lignée des changements impulsés par la loi du 11/02/2005. Par ailleurs, un des objectifs de la loi 2005 consiste en la prise en compte de l'interaction de la personne handicapée et de son environnement, celui-ci pouvant être facilitateur dans le parcours de vie de la personne. Le rapport Piveteau du 10/06/2014 et le projet de réforme SERAPHIN-PH (Novembre 2014) viennent soutenir cette idée de parcours de vie sans rupture et notamment le parcours scolaire d'un élève handicapé. Ces textes incitent à créer une nouvelle dynamique de coopération entre institutions, comme par exemple les projets de classe externalisée à l'établissement médico-social. Afin de favoriser et soutenir le parcours scolaire d'un jeune en situation de handicap, il existe un préalable incontournable : l'établissement d'une posture d'élève au travers d'une communication verbale, d'un échange entre l'élève et l'enseignant. Par conséquent, nous nous intéresserons au développement du langage oral des élèves handicapés en nous appuyant sur les programmes de l'Education Nationale (2015) et sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

1-1 Le cadre législatif

1.1.1 La loi n°2005-102 du 11 février 2005 dite « loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »

En 1975, la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées a précisé et organisé leurs droits. Dès lors, une évolution de la prise en charge des personnes handicapées est actée. Cette évolution va changer le regard de la société sur la différence et va développer des attitudes nouvelles, porteuses d'intégration scolaire et sociale.

Puis, la loi du 11 février 2005 va apporter une nouvelle définition du handicap : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de

participation à la vie en société subie dans un environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Dans une mission d'accueil, d'orientation et d'information des personnes en situation de handicap, les **Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH)** sont créées dans chaque département, issues de la loi n°2005-102. Pour les enfants et adolescents en âge scolaire, la MDPH regroupe : une Equipe Pluridisciplinaire d'Evaluation (EPE) et la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA).

La MDPH assure les missions liées à la CDA : accueil et d'orientation, information et de communication, aide à la formulation des besoins de compensation au regard d'un parcours de vie, instruction des demandes, évaluation des besoins de compensation, suivi des décisions de la CDA, conciliation et médiation.

La CDA a pour mission d'accorder des droits à la personne en situation de handicap en fonction de l'évaluation de ses besoins. Ainsi, elle va analyser la situation d'une personne de façon individualisée, globale et contextualisée puis elle va en déduire les mesures de compensation auxquelles cette personne peut prétendre.

Sur le plan juridique, la personne n'est plus qualifiée de « handicapée » mais elle vit une situation de handicap, laquelle donne droit à des compensations dont la finalité est de rétablir l'égalité des droits et des chances.

Le principe du **droit à compensation** est défini dans la loi n°2005-102 : « La personne handicapée a droit à compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie". Le droit à compensation doit permettre à la personne handicapée de faire face aux conséquences de son handicap dans sa vie quotidienne pour vivre en milieu ordinaire ou adapté. Les professionnels sont donc amenés à se centrer sur les besoins particuliers et notamment sur les besoins de compensation des personnes en situation de handicap, ceci afin de favoriser leur parcours de vie et notamment **leur parcours scolaire**.

Alors que la loi de 1975 avait posé juridiquement le postulat de l'éducabilité en affirmant le droit à une éducation pour tout enfant handicapé, la loi de 2005 va plus loin en stipulant que tout enfant en situation de handicap est de droit un élève, c'est-à-dire un membre de la communauté des **sujets apprenants** , acteur de ses apprentissages.

La prestation de compensation du handicap (PCH), créée par cette loi, est destinée à prendre en charge financièrement les aides nécessaires favorisant le parcours de vie des personnes handicapées : aides humaines, aides techniques, aides spécifiques et aides exceptionnelles. Cette prestation est déterminée en fonction des besoins, des attentes, des aspirations et des choix de vie de la personne handicapée.

Dans ce sens, les parcours de formation des élèves en situation de handicap s'appuient actuellement sur trois piliers fondamentaux :

- le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), il fait partie du plan personnalisé de compensation et il définit les modalités de déroulement de la scolarité coordonnées (les actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales) avec les mesures permettant l'accompagnement de ces modalités.
- L'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS), animée par un enseignant référent. Elle est composée de toutes les personnes qui concourent directement à la mise en œuvre du PPS de l'élève handicapé et au premier chef de ses parents et des enseignants qui l'ont en charge. L'ESS veille à la mise en œuvre du PPS et du déroulement du parcours scolaire de l'élève handicapé afin de s'assurer que l'élève bénéficie des accompagnements particuliers que sa situation nécessite, et de veiller à ce que ce parcours scolaire lui permette de réaliser, à son propre rythme si celui-ci est différent des autres élèves, des apprentissages scolaires en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes en vigueur à l'école, au collège ou au lycée.
- le développement de la scolarisation au sein des établissements scolaires, soit par un accompagnement à la scolarisation individuelle au sein d'une classe ordinaire (Auxiliaire de vie scolaire), soit par des dispositifs collectifs d'appui (dispositif ULIS).

La loi a également introduit le concept d'intégration, qui se transformera au fil des années en terme d'**inclusion**. Dans ce sens, ce n'est plus à la personne en situation de handicap de faire l'effort de s'adapter au milieu qui l'accueille en se « normalisant », mais c'est bien à la société d'évoluer pour permettre à la personne en situation de handicap d'être « incluse », d'être au centre du dispositif et d'avoir droit à une compensation du fait de sa situation. Ce concept d'inclusion vient ici mettre un point d'orgue, celui de la place de plein droit de toutes les personnes, quelles que soient leurs caractéristiques, dans la société et ses organisations.

1.1.2 Arrêté du 2 avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé.

Les unités d'enseignement mettent en œuvre tout dispositif d'enseignement visant à la réalisation du projet personnalisé de scolarisation des élèves handicapés ou souffrant d'un trouble de la santé invalidant, **dans le cadre des établissements et services médico-sociaux** ou des établissements de santé. Les classes existantes au sein des établissements sont assimilées à des unités d'enseignement.

Le projet pédagogique de l'unité d'enseignement est élaboré par les enseignants et constitue un volet du projet de l'établissement ou service médico-social, ou du pôle de l'établissement de santé. Il est élaboré à partir des besoins des élèves dans le domaine scolaire, définis sur la base de leur projet personnalisé de scolarisation.

Ce projet pédagogique décrit les objectifs, les outils, les démarches et les supports pédagogiques adaptés permettant à chaque élève de réaliser (en référence aux programmes scolaires en vigueur, en complément ou en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires) les objectifs d'apprentissage fixés dans son PPS.

Une convention entre l'Education Nationale et l'établissement médico-social ou de santé va préciser le projet pédagogique, notamment afin de décrire les caractéristiques de la population des élèves (âge, nature des troubles de santé invalidants ou du handicap), l'organisation de l'unité d'enseignement (nature et les niveaux des enseignements...), les modalités de coopération entre les enseignants, les moyens d'enseignement dont sont dotées les unités d'enseignement (moyens fixés par l'inspecteur d'académie), le rôle du directeur et du coordonnateur pédagogique dans le fonctionnement de l'unité d'enseignement, la configuration des locaux et les conditions de révision ou de résiliation de la convention (la convention est révisée dans sa totalité tous les trois ans). Cette convention est annexée au projet d'établissement ou de service et au projet des établissements scolaires concernés et transmise pour information aux MDPH.

Par ailleurs, un projet de réforme (SERAFIN-PH) en lien avec le rapport Piveteau publié en 2014, vient entériner, entre autres, le nécessaire partenariat à mettre en place entre les unités d'enseignement et les établissements scolaires, dans une logique de parcours de la personne accompagnée.

1.1.3 Le rapport Piveteau du 10 juin 2014 et le projet de réforme SERAFIN-PH (Novembre 2014)

- **Le rapport Piveteau**

Le rapport Piveteau nommé « Zéro sans solution » ou « Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches », rappelle que la condition absolue d'un objectif de « zéro sans solution » est de dépasser la logique de « places », pour mettre en œuvre une logique de « réponse accompagnée ». Dans ce sens, ce rapport précise : « Le plan d'accompagnement global (...) validé par la CDA au terme d'un processus d'élaboration conjoint avec la personne (...) ne se limiterait pas aux seuls accueils en établissements ou services médico-sociaux, mais fixerait l'ensemble des interventions requises : éducatives, thérapeutiques, d'insertion professionnelle ». En d'autres termes, ce rapport énonce non seulement le fait que la personne soit prise en charge dans le milieu le moins spécialisé possible compte tenu de sa situation de handicap, mais également que des interventions spécialisées puissent se réaliser conjointement dans différents services ou établissements (ex : un enfant en situation de handicap pourra bénéficier d'un temps de suivi éducatif en établissement, un temps scolaire au sein d'une classe spécialisée, un temps de suivi psychologique au Centre Médico Psychologique...).

Pour cela, il sera nécessaire de développer des partenariats entre établissements et services, de réfléchir et de mettre en place des dispositifs proposant un « offre multimodale » selon les termes de ce rapport. Cette offre multimodale consiste à articuler plusieurs interventions professionnelles auprès d'une personne en les séquençant dans le temps (ex : un accueil en foyer de vie avec quelques journées en hôpital de jour). Le rapport rappelle également que le travail des professionnels doit se faire au service du « parcours de vie », et donc dans la transversalité sociale, médico-sociale, sanitaire et scolaire ; « Il convient (...) de garantir que tous les intervenants vont travailler dans une logique et une culture de parcours. C'est-à-dire d'une façon qui optimise, non pas seulement leurs actes propres, mais également l'effet global de l'ensemble des interventions, dans le sens du besoin et des attentes de la personne » (p.24).

Par ailleurs, ce rapport invite la MDPH à coordonner les différentes prises en charge de la personne handicapée, « Pour la personne en situation de handicap, il faut un interlocuteur

unique responsable de toutes les dimensions de son accompagnement (qui) ne peut être que la MDPH » (p.42).

Du point de vue de la scolarisation des élèves en situation de handicap, et suite à ce rapport, des réflexions sont actuellement en cours concernant : la notion de « parcours scolaire », la coopération entre différentes structures ou établissements (Institut Médico Educatif IME/établissement scolaire/hôpital de jour...) afin de favoriser des réponses « multi modales » comme par exemple **la classe externalisée** d'un IME. Par « classe externalisée », nous entendons une classe externe à l'IME, implantée dans un établissement scolaire ordinaire et proposant à un groupe d'élèves accueillis à l'IME une scolarité partagée dans le but de favoriser leur inclusion au sein d'une école ou d'un collège. Selon une enquête qualitative de la Caisse Nationale de Solidarité pour l'autonomie (CNSA), de la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS) et du ministère de l'Education Nationale, « Pour qu'un enfant de l'établissement soit scolarisé en classe externalisée, il faut - qu'il ait acquis un statut d'élève (c'est-à-dire qu'il soit entré dans une démarche d'apprentissage, quel que soit son niveau scolaire) - qu'il possède l'autonomie et les compétences sociales nécessaires (compétences du vivre ensemble) pour évoluer avec ses pairs au sein d'une école ordinaire. (p.11) ».

En conclusion, ce rapport engage à une réflexion dans l'objectif d'élaborer des réponses territoriales thématiques qui viseraient à identifier l'ensemble des ressources (existantes ou manquantes) en fonction des besoins d'un parcours et une réorganisation territoriale de l'offre d'accueil et d'accompagnement des trois secteurs : sanitaire, médico-social et scolaire.

- **Le projet de réforme SERAFIN-PH**

Ce projet dénommé SERAFIN-PH (services et établissements : réforme pour une adéquation des financements aux parcours des personnes handicapées), a pour objectif de proposer un nouveau dispositif d'allocation de ressources aux établissements et services pour l'accompagnement des personnes handicapées. Il s'agit de construire les outils (référentiel de besoins, de prestations et de coût) qui permettront une allocation de ressources aux établissements et services pour l'accompagnement des personnes handicapées, qui soit

équitable, dont les processus soient simplifiés et qui permette des parcours de vie sans rupture pour les personnes.

Le rapport Piveteau et le projet SERAFIN–PH engagent actuellement des réflexions territoriales ou associatives, afin d’élaborer un système garantissant une souplesse dans l’orientation des personnes dans les ESMS (Etablissements Sociaux et Médico-Sociaux), de manière à favoriser **une logique de parcours**. Cette réflexion s’adresse à la fois aux MDPH dans leur mission d’orientation et aux établissements dans leur capacité à travailler dans une logique plus coordonnée.

Par ailleurs, la réforme de la tarification (son processus, sa méthodologie et les avancées progressives qu'elle permettra) accompagne, d'un point de vue opérationnel, les orientations de la politique du handicap. Elle n’est pas une fin en soi mais est l'un des vecteurs du changement en cours : désinstitutionalisation, inclusion accompagnée, parcours sans rupture, logique de dispositif territorial coordonné.

Dans cette logique de parcours, les enseignants d'IME ont, comme tout enseignant, la volonté d'aider un maximum les élèves, dans la mesure du possible, à atteindre le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de culture et les objectifs des programmes.

1-1-4 La place du langage oral dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes de l’Education Nationale (2015)

Dans le cadre de la loi de refondation de l’école en 2015, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n° 17 du 23 avril 2015) préconise, entre autres, des objectifs de connaissances et de compétences sur le développement du langage : « Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française, les langues vivantes étrangères ou régionales, les langages scientifiques, les langages des arts et du corps. Ce domaine conditionne l’accès à d’autres savoirs et à une culture équilibrée. Il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. **Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d’expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.** »

Par ailleurs, un des objectifs du programme de l'école maternelle est de mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Cet objectif affirme la place essentielle qu'occupe le langage à l'école maternelle : il conditionne la réussite des élèves. La structuration du langage oral et l'entrée progressive dans l'écrit demeurent une priorité. **Le langage oral** permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. L'ensemble des activités mises en œuvre par un individu qui parle, écoute, réfléchit, lit, écrit désigne le mot « langage ». Le langage oral, utilisé aussi bien en réception qu'en production, est envisagé dans une perspective interactionniste

Concernant le développement du langage, quatre objectifs ont été identifiés pour atteindre les attendus de fin de cycle 1, à savoir : oser entrer en communication, comprendre et apprendre, échanger et réfléchir avec les autres et commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Dans le bulletin officiel de l'Education Nationale du 23 avril 2015, une préconisation est apportée concernant l'appropriation du langage : « **Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle.** L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase). La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser) ».

Concernant la capacité de l'élève à échanger, à s'exprimer, il est souligné :

« Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. Ils redisent de manière expressive des comptines et interprètent des chants qu'ils ont mémorisés. Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre,

c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente. ».

A travers ces textes de référence, nous percevons aisément la place primordiale accordée au langage oral dans les apprentissages, et ceci, dès l'école maternelle. Le langage étant une des priorités de l'école, les programmes de 2015 insistent sur le fait que toute séquence a un objectif langagier et que tous les domaines concourent à l'amélioration de l'activité langagière.

La présentation de ce cadre législatif permet ainsi de comprendre les textes réglementaires dans lesquels s'inscrivent les Instituts Médico Educatif (IME) et notamment les Unités d'Enseignement et d'appréhender l'élève en situation de handicap en lien avec la notion de parcours scolaire. Dans cette perspective, l'élève en IME va réaliser un certain nombre d'apprentissages et notamment il va développer son langage oral aussi bien en réception qu'en production, cette compétence conditionnant l'accès à d'autres savoirs.

Dans le contexte de cette étude, il nous semble à présent nécessaire de décrire le lieu du recueil des données ; l'IME, l'équipe pluri professionnelle, l'équipe enseignante et les élèves.

1-2 Le lieu du recueil des données

Afin de mieux cerner le contexte de cette étude, nous vous présenterons dans un 1^{er} temps l'Institut Médico Educatif, son équipe pluri professionnelle et notamment l'équipe enseignante et enfin nous décrirons le profil des élèves de l'IME.

1.2.1. Un Institut Médico Educatif (IME)

L'IME a été créé en 1964 par des parents d'enfants en situation de handicap ou d'inadaptation sociale pour lesquels la réponse classique en terme de scolarisation était alors impossible.

Il est géré par une association à but non lucratif. Le projet associatif repose sur 5 valeurs : une mission d'Intérêt Général, une démarche à but non lucratif, un militantisme en faveur des personnes en situation de handicap, une lutte contre l'exclusion et la non-discrimination.

Actuellement, l'IME est agréé pour accueillir 67 enfants de 4 à 14 ans. L'accueil des enfants est assuré pour 196 jours par an.

Au sein de cet IME, une Section d'Education et d'Enseignement Spécialisée (SEES) accueille 57 enfants de 6 à 14 ans, déficients intellectuels avec ou sans troubles associés, dont 11 en internat. Par ailleurs, une Unité Spécifique (US) accueille 10 enfants de 4 à 12 ans atteints d'autisme ou présentant des troubles du spectre autistique dont 4 en internat. Sur l'effectif total, 7 enfants peuvent bénéficier d'un dispositif d'appui en raison de leur pluri handicap.

Les enfants sont orientés vers l'IME sur notification de la MDPH et décision des parents.

La majorité des enfants sont véhiculés par des transports adaptés pour se rendre à l'IME (ils arrivent quelquefois de départements limitrophes).

Concernant la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels, les professionnels tendent à favoriser leur épanouissement, la réalisation de leurs potentialités intellectuelles, affectives, corporelles et l'autonomie maximale quotidienne. Les enfants ou adolescents sont accompagnés selon leur niveau d'acquisitions aux stades de l'éducation précoce, de la formation préélémentaire, élémentaire, secondaire et technique.

La culture professionnelle, c'est-à-dire la manière de penser et d'agir commune aux professionnels et leur conférant une identité collective (Dubar,1992), s'appuie sur les textes législatifs ; le décret du 27/10/1989 et ses annexes XXIV (fixant les conditions techniques d'autorisation des établissements et services pour enfants et adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés), sur la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 « rénovant l'action sociale et médico-sociale » et la loi n° 2005-102 du 11 février 2005.

De plus, la culture professionnelle comporte :

- L'accompagnement de la famille et de l'entourage habituel de l'enfant ou adolescents
- Les soins et les rééducations
- La surveillance médicale régulière
- L'enseignement et le soutien pour l'acquisition des connaissances et l'accès à un niveau culturel optimum
- Des actions tendant à développer la personnalité, **la communication** et la socialisation.

Ces objectifs sont définis dans le projet d'établissement de l'IME.

Le projet d'établissement, généralisé par la loi du 2 janvier 2002 réformant l'action sociale et médico-sociale, définit le cadre de référence de l'action des professionnels, du projet de vie et du projet de soin des usagers. Il détermine les missions, les orientations, les valeurs

sur lesquelles les professionnels vont s'appuyer dans leur action quotidienne. Par ailleurs, l'élaboration d'un projet d'établissement doit être basée sur la participation de l'ensemble des parties prenantes : le conseil d'administration de l'établissement (qui détermine les politiques, les objectifs et missions de l'établissement), les usagers et/ou leurs représentants légaux, les professionnels et les organismes de contrôle (qui vérifient la mission et le conventionnement de l'établissement).

Il constitue un document de référence pour les équipes qui contribuent régulièrement à sa révision : l'article L.311-8 du CASF stipule que « pour chaque établissement ou service social ou médico-social, il est élaboré un projet d'établissement ou de service, qui définit ses objectifs, notamment en matière de coordination, de coopération et d'évaluation des activités et de la qualité des prestations, ainsi que ses modalités d'organisation et de fonctionnement. [...] Ce projet est établi pour une durée maximale de cinq ans après consultation du conseil de la vie sociale ou, le cas échéant, après mise en œuvre d'une autre forme de participation ». Afin de mettre en œuvre le projet d'établissement et ainsi permettre le développement affectif, cognitif et social de chaque enfant, un travail interdisciplinaire est mis en place à l'IME.

1.2.2 Une équipe pluri professionnelle

La spécificité d'un IME consiste en sa possibilité d'organiser un travail pluridisciplinaire sur site, c'est-à-dire de permettre l'articulation des regards croisés des professionnels sur l'enfant.

L'équipe pluri professionnelle comprend trois secteurs d'activités principaux (éducatif, pédagogique et thérapeutique) auxquels s'ajoutent les services généraux et administratifs, l'assistant de service social ainsi que l'équipe de direction. Actuellement, l'équipe est constituée de 58 professionnels (tous services confondus).

Ainsi le travail de ces professionnels vise à aider la personne à affiner sa compréhension de sa situation, à exprimer ses attentes et construire avec elle le cadre d'un accueil et d'un accompagnement personnalisé. Pour cela, l'IME met en œuvre un Projet Personnalisé d'Accompagnement (PPA) dans une approche globale de l'enfant où l'équipe pluri professionnelle intervient dans un souci de complémentarité.

En lien avec la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 et les recommandations de Bonnes Pratiques de l'ANESM (Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des Etablissements et Services

sociaux et Médico sociaux), le PPA s'inscrit dans une démarche dynamique et de co-construction du projet entre la personne accueillie (ou son représentant légal) et les équipes professionnelles. Le projet personnalisé est avant tout une démarche qui vise à adapter au mieux l'accompagnement proposé aux besoins et attentes de la personne. La mise en œuvre du PPS constitue l'un des volets du PPA, ces deux documents sont formalisés séparément mais ils demeurent étroitement liés.

1.2.3 L'équipe enseignante

L'équipe pédagogique est composée de quatre enseignantes (à temps plein). Ces enseignantes sont mises à disposition par l'Education Nationale, elles exercent au sein de l'Unité d'Enseignement à l'IME.

Cet Unité d'Enseignement est basé sur un projet pédagogique, élaboré par les enseignants et constituant un volet du projet d'établissement. Ce projet pédagogique est élaboré à partir des besoins des élèves dans le domaine scolaire, définis sur la base de leurs Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS). Ce projet pédagogique décrit les objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques permettant à chaque élève de réaliser les objectifs d'apprentissage fixés dans leur PPS. Il définit également les caractéristiques de la population des élèves et l'organisation de l'Unité d'Enseignement.

Conformément aux attendus de la loi n° 2005-102 et du décret du 2 avril 2009, l'IME a donc mis en place une Unité d'Enseignement au sein de laquelle les enseignantes se réfèrent aux sept axes du Socle Commun de Compétences.

Les enseignantes s'appuient donc sur les progressions définies par l'Education Nationale pour les ajuster aux caractéristiques des enfants accueillis. Ainsi, elles adaptent leur travail aux spécificités de chaque enfant, en terme de rythme et de capacités. La pédagogie employée prend en compte les apports des aides matérielles et techniques (comme les supports imagés, les pictogrammes...).

Les enseignantes exercent chacune dans une classe, elles interviennent quelquefois en co-animation (soit entre enseignantes ou entre enseignant-éducateur ou enseignant-thérapeute ou enseignant-intervenant extérieur) sur des ateliers pédagogiques spécifiques (atelier Makaton, atelier « arts visuels »...).

En fonction des projets, les enseignantes peuvent envisager des sorties à l'extérieur de l'IME (bibliothèque, découverte de l'environnement urbain, sortie culturelle...).

En fin d'année scolaire, un bilan annuel de l'Unité d'Enseignement est réalisé par les enseignantes et envoyé à l'inspecteur de l'Education Nationale.

Par ailleurs, et en lien avec la problématique des enfants accueillis, un des objectifs de l'équipe enseignante est de permettre aux enfants d'acquérir un statut d'élève à l'IME. Il s'agit là de donner du sens aux apprentissages afin qu'il s'y implique, respecte les règles de vie de la classe pour qu'il accède à une certaine autonomie dans son travail, gagne en confiance.

Ce statut d'élève et **la logique d'un parcours de formation** (préconisés par le rapport Piveteau et le projet SERAFIN-PH) sont actuellement des axes de réflexion au sein de l'IME et de l'équipe enseignante. En effet, une des orientations associatives confirme, entre autres, la volonté d'innover dans les interactions entre milieu scolaire ordinaire et milieu spécialisé. Cette démarche s'inscrit dans l'objectif de favoriser les parcours d'acquisition de connaissances en développant des temps partagés comme, par exemple, pour un élève ayant un temps scolaire partiel en classe ULIS et un autre temps scolaire à l'UE. Il s'agit là de développer la diversité des lieux et des modes d'accompagnement, y compris hors de l'institution.

A ce propos, une réflexion a été engagée à l'IME sur un projet de classe externalisée.

1.2.4 Les élèves

Les pathologies des enfants et adolescents ont évolué au cours des décennies ; actuellement, environ 60% d'entre eux présentent une déficience intellectuelle légère à moyenne avec ou sans troubles associés, 20% une déficience intellectuelle dysharmonique (pouvant être associée à une psychose), 20% présentent un autisme avec une forte limitation des capacités d'adaptation et d'apprentissage.

Le nombre d'enfant présentant ce que l'on nomme aujourd'hui des Troubles du Spectre Autistique (TSA) est en augmentation significative, cette réalité au sein de l'IME montre une diversité des déficiences à prendre en compte. En ce sens, de plus en plus d'enfants demandent un accompagnement personnalisé, ce qui modifie l'accompagnement collectif qui tend à s'individualiser. Au sein de l'IME, une organisation a été mise en place depuis quelques années afin de permettre une qualité d'encadrement plus importante pour des enfants présentant des handicaps associés.

Les enseignantes accompagnent la quasi-totalité des enfants et adolescents, à raison d'une demi-heure à dix heures par semaine, en groupe (de trois à huit enfants) ou en individuel (notamment certains élèves présentant des TSA) et en fonction du PPS. Le niveau d'acquisition des compétences scolaires des élèves se situe entre la pré Petite Section et le cycle 2.

Par ailleurs, près d'un enfant sur trois scolarisé à l'IME relève des services de l'Aide Sociale à l'Enfance. En plus de la souffrance que cela génère chez ces enfants déjà en situation de handicap, cette réalité complexifie d'autant les modalités d'accompagnement.

Actuellement, environ 22% des enfants font l'objet d'un accueil en Temps Partagé. Cette nature de prise en charge tend à se développer au fil des ans avec un travail de collaboration rapprochée entre l'IME, les ULIS (Unités Localisées d'Inclusion Scolaire) et le CMP (Centre Médico-Psychologique). Le rapport Piveteau et le projet SERAFIN-PH vont amener les professionnels, dans les années à venir, à accentuer ce travail de collaboration entre les différentes structures ou services, afin de permettre cette logique de parcours de formation.

1-3 Des questionnements

La rencontre avec ces élèves en situation de handicap en Institut Médico Educatif (IME) nous a amenés à nous questionner d'emblée sur les troubles du langage de ces enfants et adolescents.

Nous avons constaté des difficultés d'articulation chez certains élèves, une pauvreté du vocabulaire, des expressions verbales constituées de mots isolés ou des phrases à la syntaxe plus ou moins correcte, quelquefois des expressions par des gestes ou des supports imagés pour certains d'entre eux. Des questions ont ainsi émergé :

- Comment ces enfants pouvaient s'inscrire dans un travail scolaire et devenir élève, en ayant si peu accès au langage oral ?
- Comment ces élèves pouvaient-ils communiquer avec l'enseignant ?
- Comment pouvaient-ils répondre à une consigne donnée ou exprimer des demandes ?
- Et comment l'enseignant pouvait aider ces élèves à produire du langage pour communiquer ?

Or, nous savons que le langage va permettre la construction de la pensée de l'élève. Il demeure le précurseur des autres capacités intellectuelles.

Les troubles du langage vont donc freiner ces élèves dans leur apprentissage et dans la construction de leur pensée. Dans ce sens, Portevin Serre (2016, p. 41), décrit les enfants déficients avec « un important retard de langage qui perdure dans le temps malgré les stimulations de l'environnement et la prise en charge. Certains enfants déficients ont une altération de l'appareil moteur, de l'articulation ou une malformation du larynx et ne peuvent prononcer tous les mots, ce qui bloque l'acquisition du langage. D'autres ont des lésions au cerveau dues à des causes diverses [...] Certaines zones cérébrales atteintes ne fonctionnent plus correctement et vont entraîner un déficit langagier qui peut toucher le lexique mais également la syntaxe ou la prononciation. ». Cet auteur reconnaît également que « le lien langage-pensée semble faire défaut » chez ces élèves en situation de handicap.

Par ailleurs, afin de pallier les difficultés langagières de ces élèves, nous avons observé que les enseignantes à l'IME utilisaient des outils tels que la méthode Makaton et notamment les pictogrammes (représentations graphiques non normalisées) comme support pour développer l'expression verbale.

A ce propos, la méthode Makaton, issue de la Communication Alternative et Augmentée (CAA), et utilisée par deux enseignantes lors des séances Makaton hebdomadaires, permet-elle de favoriser l'expression verbale de ces élèves ? A partir de cette méthode, comment ces enseignantes procèdent-elles pour développer le langage oral des élèves ? Comment étayent-elles ces élèves pour permettre une participation verbale ?

2- La revue de littérature, concepts et cadre théorique

En lien avec ces questions et dans l'objectif d'affiner notre recherche, il nous a semblé nécessaire de définir dans un premier temps le développement du langage oral et la communication afin d'appréhender, dans un deuxième temps, ce fonctionnement langagier et communicationnel perturbé avec des élèves en IME. Par la suite, nous expliciterons ce que nous entendons par « Communication Alternative et Augmentée » et notamment nous présenterons la méthode Makaton, méthode utilisée par des enseignantes à l'IME. Enfin, nous développerons le concept d'étayage afin d'étudier la façon dont les enseignantes aident leurs élèves.

2.1 Le développement du langage oral chez des élèves en IME et la communication

2.1.1 Le développement du langage oral

Le développement du langage oral est un processus lent qui prend sa source dès les premières communications entre l'enfant et son milieu. Le nourrisson, en produisant des « lallations », « gazouillis », « babillages », va émettre des signes porteurs de sens, comme le souligne Lentin (2009, p.43) « il s'agit d'une énonciation verbale signifiante produite par le bébé grâce à la mise en œuvre de sa fonction langage, alors qu'il n'est pas encore capable de la réaliser dans sa « langue maternelle ». L'hypothèse est que cette activité du bébé est le commencement de son apprendre à parler. »

Le développement du langage oral nécessite une maturation neurologique, un bain de langage, l'entraînement de l'appareil phonatoire (c'est-à-dire les organes avec lesquels il va parler ensuite), une envie de communiquer et une capacité à effectuer des traitements cognitifs à savoir le traitement des phonèmes (discriminer, catégoriser, segmenter les sons). L'enfant va progressivement acquérir le lexique et la syntaxe, dans les échanges avec son environnement familial et social.

Concernant le lexique, le développement quantitatif s'effectue de façon rapide dès la petite enfance. On constate régulièrement que le nombre de mots compris est nettement supérieur

au nombre de mots utilisés. Ainsi, Papalia et Feldman (2014, p.101) soulignent « Entre 11 et 13 mois, l'enfant semble généralement saisir la fonction symbolique de la désignation, c'est-à-dire, qu'il se rend compte qu'un mot désigne un objet ou un événement précis. A cet âge, et durant toute la vie, le langage réceptif, c'est-à-dire la compréhension des mots, est beaucoup plus étendu que le langage expressif, c'est-à-dire la capacité de s'exprimer avec des mots. »

Par ailleurs, Deleau (1999, p.249) met en exergue qu'un mot ne peut être considéré comme acquis que s'il existe un ensemble de connaissances qui y sont rattachées. Il cite l'exemple de Marine (4 ans) qui chante quelque chose qu'elle a inventé « Les pommes c'est beaucoup bon et ça a des vitamines et des protéines ».

L'affinement du vocabulaire est quant à lui, beaucoup plus progressif ; l'enfant devient capable de ne plus faire d'erreur dans la correspondance entre les mots et les objets, il devient capable de prononcer des mots longs entiers, il apprend les termes génériques, il crée des mots pour compléter son lexique et un assouplissement des correspondances nom-objet s'opère (polysémie, synonymie, compréhension des mots abstraits ou des mots qui expriment des relations).

L'enfant va ensuite être capable de définir un mot c'est-à-dire de prendre de la distance à l'égard du mot. Piaget (1924) note, à ce sujet, « définir » c'est avoir recours au genre, c'est-à-dire trouver la catégorie qui englobe l'élément et aux différences spécifiques.

Concernant la syntaxe, nous observons une évolution de la longueur des phrases et de l'ordre des mots dans la phrase au fur et à mesure que l'enfant grandit. Pour l'enfant âgé de moins de six ans, l'ordre de l'énoncé a un caractère arbitraire, il n'y a pas de lien, pas de correspondance entre la structure des phrases et les actions auxquelles elles se rapportent, même s'il s'agit d'actions concrètes, observables.

Si l'on s'en tient aux hypothèses d'Oléron (1979), on peut dire que le sens des actions que l'enfant veut décrire et la prégnance du contexte influencent la construction des phrases. Pour Sinclair et Bronckart (1972), la structure canonique de la phrase serait intégrée à six ans. A force de manipuler la langue, l'enfant accroît sa connaissance des règles qui régissent la structure de la phrase, et il apprend l'ordre canonique des mots.

Puis, l'usage des petits mots outils autour du groupe nominal se développe ; les articles, pronoms, prépositions, adverbes apparaissent progressivement et parallèlement et l'enfant commence à conjuguer les verbes.

Maitriser le langage s'avère donc un travail de longue haleine. L'élaboration qualitative du langage est très lente, il ne suffit pas de connaître des mots, il faut savoir également les organiser en phrases et adopter des conduites langagières appropriées.

Pour Lentin (2009, p.40) : « L'enfant « sait parler » lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation. ».

Ainsi, le langage serait la capacité à choisir et à ordonner des mots selon des règles définies. Il comprend donc le lexique, la syntaxe ou morphosyntaxe, la pragmatique (compétence de communication), la conversation et le discours.

Concernant la pragmatique, le développement du langage oral s'appuie sur l'articulation, à savoir la capacité d'un individu à émettre des sons, les phonèmes, grâce aux mouvements bucco-phonatoires de façon permanente et systématique, et sur la parole c'est-à-dire l'assemblage et l'arrangement des phonèmes entre eux dans la chaîne parlée.

Nous percevons le lien étroit entre le développement du langage oral et la communication, comme Bruner l'explique à travers sa thèse sur le système de support à l'acquisition du langage « qui encadre l'interaction des êtres humains de manière à aider l'aspirant au langage à en maîtriser les usages [...] C'est une partie, un trait central du système par lequel les adultes transmettent la culture dont le langage est à la fois l'instrument et le créateur. » (2002, p.110-111)

Papalia et Feldman (2014, p. 98) soulignent à ce propos : « Au fur et à mesure que les structures physiques nécessaires à la production des sons deviennent matures et que les connexions nerveuses nécessaires à l'association des sons et du sens des mots deviennent actives, l'interaction sociale avec les adultes amène l'enfant à développer un système de communication. »

2.1.2 Langage et communication

Toute situation de communication implique différents individus (deux au moins) qui interagissent dans un contexte précis à propos d'un thème particulier. Bruner illustre ce propos en citant « Le développement du langage implique donc deux personnes qui négocient. Le langage n'est pas abordé par l'enfant de gré ou de force ; il est façonné de manière à rendre l'interaction communicative efficace- à ce qu'elle sonne juste. » (2002, p. 34)

Ainsi, l'individu qui communique a à sa disposition un certain nombre de systèmes de communication, que l'on divise généralement en trois catégories, comme le nomment Weck et Marro (2010, p.30), « le système non verbal, le système paraverbal et le système verbal [...] ils interviennent de manière complémentaire dans toute activité de communication. »

Le système non verbal est constitué des positions corporelles, des mouvements moteurs et les mimiques faciales, ce système de communication est très précoce et diversifié.

Le système paraverbal ou vocal comprend les variations de hauteur de la voix, d'intensité, de timbre, le débit, le rythme, etc...

Nous nous apercevons donc que les interactions ne se limitent pas à des échanges discursifs et comme le souligne Vion (1992, p.98) « Il va de soi que, lorsque nous parlons d'échange verbal, nous faisons également référence aux comportements non verbaux qui les accompagnent. » Il ajoute également (p.88) « communiquer ne présuppose pas seulement l'existence de connaissances mais également de savoir-faire [...] ces savoir-faire sont de deux ordres : les premiers concernent le savoir-dire [...] nous parlerons de savoir-faire communicatifs ou de compétences cognitivo-discursives. Les seconds concernent plutôt l'ordre de l'action et qui pourraient être appréhendés par le terme de stratégies. » Par stratégie, cet auteur entend une ligne d'action non consciente, une ligne de conduite négociée et construite ensemble (locuteur et interlocuteur).

Par ailleurs, Austin (1970) a montré qu'un locuteur qui émet un énoncé dans un certain contexte fait simultanément trois choses. Tout d'abord, il produit un énoncé de la langue : une forme grammaticale qui a une signification. C'est la fonction locutoire. Ensuite, il induit des effets sur son auditeur, c'est la fonction perlocutoire. Aussi, les énonciations servent-elles non seulement à dire, mais également à faire : le langage ne sert pas seulement à représenter dans le même mouvement, il sert à agir. Ces différents systèmes interviennent ensemble dans la construction coordonnée d'une communication. L'enfant va donc développer un ensemble de capacités qui lui permettront de mettre en œuvre conjointement ces différents systèmes.

D'un autre point de vue, nous pouvons envisager l'ensemble de ces capacités à partir de plusieurs dimensions distinctes mais complémentaires : les dimensions instrumentale et neuropsychologique, les dimensions cognitive et socio-cognitive et la dimension psychoaffective.

Dans notre étude, nous nous intéresserons aux dimensions cognitive et socio cognitive. Ainsi, plusieurs courants ont marqué l'étude du développement de la pensée et du langage

durant ces dernières années. D'une part, la théorie opératoire de Piaget, relative à l'apparition du langage et à son acquisition, s'appuie presque exclusivement sur la dimension symbolique du langage ; il pense que le propre de l'homme n'est pas tant son langage qu'une capacité cognitive supérieure (la fonction symbolique) qui permet d'accéder à la pensée conceptuelle et dont le langage ne serait qu'une composante parmi d'autres. Et d'autre part, les théories de Vygotski et de Bruner, qui mettent l'accent sur l'origine socio-historique de la pensée, sur l'influence de la culture, ainsi que le rôle des relations langage-pensée dans le développement de l'individu.

2.1.3 Le langage précurseur de la pensée et clé de voûte des apprentissages

Tout homme que nous sommes ne pourrait pas réfléchir et penser sans langage. En effet, nous savons que le langage va permettre la construction de la pensée de l'élève.

Vygostki (1998, p.418) explicite les rapports étroits entre pensée et langage : « Nous sommes en droit de considérer la signification du mot comme un phénomène de la pensée. Ainsi, la signification du mot est à la fois phénomène verbal et phénomène intellectuel [...] La signification du mot est un phénomène de la pensée dans la mesure où la pensée est liée au mot et inversement elle est un phénomène du langage dans la mesure seulement où le langage est lié à la pensée et éclairé par elle. C'est un phénomène de la pensée verbale ou du langage doué de sens, c'est l'unité du mot et de la pensée. »

Pour cet auteur, la naissance de la pensée et le développement du langage de l'enfant s'opèrent dès l'enfance et s'effectue du social vers l'individuel (du relationnel à l'intime). Il a remarqué le rôle majeur du **langage égocentrique** des jeunes enfants, qui va jouer un rôle de planification et de gestion de l'activité en cours et une aide à penser et à surmonter les difficultés. Il ajoute que le langage égocentrique ne régresse pas au fil des ans, mais progresse et se transforme, il est une ébauche du langage intérieur.

Pour Vygotski, l'enfant va développer deux capacités : un **langage social extériorisé**, destiné aux autres, et un **langage intérieur**, destiné à soi-même pour penser. « Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisisation du langage dans la pensée. » (1998, p. 442-443). Il ajoute « Le langage intérieur est tout de même un langage, c'est-à-dire une pensée liée au mot. Mais si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée. Le langage intérieur est pour une

large part une pensée exprimant des significations pures. ». Par son développement et dans sa structure, le langage intérieur est alors conçu comme l'instrument essentiel de médiation de la pensée.

En effet, l'idée centrale de Vygotski est la suivante : le rapport de la pensée avec le mot est un processus à savoir « le mouvement de la pensée au mot et inversement du mot à la pensée. » (1998, p. 329). Une formule de cet auteur est restée célèbre « La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais s'y réalise. » (1998, p. 493). Vygotsky introduit également le concept de « **zone proximale de développement** » (ZPD) qui met en évidence le rôle de l'adulte et des interactions dans le développement des capacités de l'enfant.

Il définit cette zone comme étant la distance entre le niveau actuel de développement et le niveau proximal de développement. Le niveau actuel est déterminé par la capacité de l'enfant à résoudre un problème de manière autonome, c'est-à-dire sans aide extérieure.

Le niveau proximal (potentiel) de développement est déterminé par l'ensemble des activités que l'enfant ne peut résoudre qu'avec l'aide d'une autre personne.

Lorsqu'il se situe dans cette zone de développement l'adulte peut fournir à l'enfant des moyens de progresser et d'acquérir de nouvelles capacités. Vergnaud (2000, p. 29), dans son ouvrage, explicite à ce propos : « L'apprentissage doit donc viser non pas les fonctions psychiques déjà venues à maturité, mais celles en maturation avec cette contrainte qu'il existe un seuil supérieur d'apprentissage. » Il ajoute (2000, p. 81) « Il faut parfois mettre l'élève dans des situations qui sont relativement éloignées de ses compétences et de ses conceptions, de manière à le déstabiliser et à créer les conditions d'une prise de conscience, nécessaire à sa transformation et à son évolution. »

Ainsi, cette zone de développement est un lieu de transformation permanent. Elle nécessite une organisation optimale afin que le processus d'apprentissage se passe dans de bonnes conditions. En effet, pour que la collaboration ait lieu entre les participants (les pairs ou un expert), la conception de la tâche, sa mise en place, son organisation, son accompagnement et son évaluation s'avèrent nécessaires. Le rôle de l'adulte est donc primordial dans la mesure où il doit faciliter la résolution de la tâche et permettre à l'enfant de devenir de plus en plus autonome. Ce processus repose sur une double dynamique d'étayage (accompagnement, soutien) et de désétayage (plus d'autonomie).

En considérant que le langage se développe à partir des interactions sociales et en situant le développement cognitif dans la ZPD, Vygotski jette les bases d'une approche socio-culturelle du développement qui sera largement reprise et approfondie par **Bruner**.

En effet, l'idée de l'apprentissage qui active le développement mental de l'enfant dans le cadre de la ZDP n'est pas sans rappeler le concept d'étayage développé par Bruner.

Le concept central de la théorie de Bruner est celui d'**intentionnalité** ; « la communication présuppose une intention ou un objectif à l'acte de communication en ce sens que l'acte de communication atteint ou non un but. » (Bruner, 1983, p.168).

A ce propos, De Weck et Marro (2010, p.37) notent également « La fonction initiale des modes de communication est de permettre à l'enfant l'accomplissement d'une intention. L'interprétation par l'adulte des actes de l'enfant est la matrice à travers laquelle l'enfant développe son pouvoir de signifier. Le comportement linguistique est une variété du comportement intentionnel régi par des règles (...) L'action propre s'extériorise aux yeux de l'enfant et se réfléchit dans la réponse d'autrui avant de s'intérioriser. ».

Bruner met l'accent sur le rôle du tuteur, des interactions et de la médiation.

Il considère l'apprenant comme sujet social et par conséquent il défend l'idée que l'apprentissage précède le langage. Ainsi, il estime le langage comme ayant une origine sociale. Le bagage neuronal dont dispose tout enfant n'est pas suffisant pour permettre une acquisition du langage qui serait intériorisé. L'environnement social, culturel et historique de l'apprenant est primordial.

Bruner a élaboré les notions de scénarios et de formats pour définir les situations d'interactions et d'actions conjointes dans lesquelles l'enfant développe son pouvoir de signifier. En effet, l'enfant a la possibilité, de manière innée, de construire des schèmes conceptuels et d'interpréter des phénomènes intersubjectifs, qui, même si elle n'est pas encore parfaitement maîtrisée, lui permettra d'entrer en communication et d'accéder au langage.

2.1.4 Le développement langagier des élèves présentant une déficience intellectuelle

Comme nous l'avons évoqué, l'acquisition du langage est dépendant du développement cognitif qui se fait progressivement en interaction avec l'environnement de l'enfant. Le retard de langage est donc généralement constaté chez les enfants déficients.

Oléron a montré dans ses recherches sur le langage et le développement mental que l'acquisition du langage verbal est plus rapide chez les sujets dont le quotient intellectuel est élevé ; elle est retardée chez ceux qui présentent un QI le plus faible. Cela démontre que l'acquisition et l'emploi du langage oral dépendent d'un niveau suffisant de développement intellectuel.

Nous pouvons dire que le développement mental et langagier sont complémentaires puisque les capacités cognitives, suffisamment structurées, rendent possible l'utilisation et la construction de phrases. Mais c'est aussi la reformulation des idées et des phrases qui permet de mieux les intégrer et d'accéder à un stade cognitif supérieur. De cette continuité et dépendance entre développement mental et langage, on imagine aisément les difficultés que rencontre l'enfant déficient mental.

En raison de son handicap intellectuel et de ses carences langagières, il rencontre des obstacles pour s'exprimer verbalement et, conjointement, il lui est pénible d'explicitier avec des mots, sa pensée et son raisonnement d'action.

Au sujet du développement communicatif et langagier des enfants présentant une déficience intellectuelle, Nader-Grosbois a recensé différentes compétences communicatives précoces, préverbaux à début verbales : « Sur le plan pragmatique, on observe : un retard développemental de la communication sociale précoce, mais également quelques déficits, des variabilités interindividuelles et intra individuelles très importantes notables dans leur profil de développement et leur trajectoire de développement, moins d'écoute soutenue précocement (vers 4 mois), moins de contacts oculaires [...], plus de gestes que de mots (à environ 1 an), [...], une hétérochronie¹ de développement selon les fonctions et les rôles communicatifs, une moindre compétence voire un déficit en attention conjointe et dans une moindre mesure en régulation de comportement par comparaison à la fonction d'interaction sociale, le rôle d'initiation et de maintien sont moins fréquents que le rôle de réponses à la communication, des transitions interniveaux plus longues en durée (tout particulièrement entre le niveau complexe et le niveau conventionnel gestuel ainsi qu'entre le niveau conventionnel gestuel et le niveau verbal), une difficulté à maîtriser les règles d'alternance et des temps de pause. » (2015, p.233-234).

Nader-Grosbois ajoute que ces enfants et adolescents déficients intellectuels présentent des particularités dans le développement du langage sur les plans phonologique, lexical, sémantique, syntaxique, de l'élocution et cela relève des déficiences anatomiques, articulatoires et auditives qui perturbent leur développement langagier.

Chevrier Muller et Narbona (2007, p.523) ont catégorisé six aspects du langage pour lesquels les enfants déficients intellectuels rencontraient des difficultés particulières :

- La compréhension

¹ Hétérochronie est une modification de la vitesse et de la durée de développement de certains paramètres biologiques au cours du développement de l'organisme.

- des relations syntaxiques
- La réalisation de la parole (trouble d'articulation, trouble du débit, bredouillement)
- La prise en compte des informations contextuelles
- L'acte illocutoire (intention implicite, ordre, conseil, promesse, interrogation...)
- Le maniement des moyens discursifs utilisés pour la référence (description d'un référent en différence avec d'autres stimuli)
- Le maintien, sans ambiguïté, du thème de la conversation

2.1.5 Lien avec notre recherche

Nous avons constaté chez un certain nombre d'élèves en IME qu'ils maîtrisaient peu le langage d'évocation, que leur prise de parole était inexistante ou très courte, qu'ils avaient des difficultés à assimiler de nouveaux mots, des noms ou des mots-outils, leurs phrases n'étaient donc pas correctement structurées. Leur mémoire immédiate était très faible ce qui rendait difficile la mémorisation des concepts. Portevin Serre (2016, p.118) note, à ce propos : « Pour mémoriser un mot, il faut retenir sa prononciation mais aussi en saisir le sens sans quoi aucune catégorisation ne peut se mettre en place. La mémorisation repose sur les représentations mentales des mots sous forme de concepts, les mots ne sont que des sons répétés et vite oubliés. » On comprend alors la nécessité de développer le champ lexical chez ces élèves déficients en prenant appui sur le langage oral. Le lien entre la pensée et le langage prendra son sens, car en se transformant en langage, la pensée va se réorganiser et se modifier.

Dans le contexte de cette recherche, il s'agira d'étudier en quoi le développement du langage oral va contribuer à inscrire l'élève dans une dynamique d'apprentissage.

Par ailleurs, au sein de l'IME, nous percevons des déficits différentiels entre enfants à retard mental et enfants à troubles autistiques quant aux fonctions communicatives.

Nader Grosbois (2006, p.272), à ce sujet, note que « plusieurs études montrent que les enfants à handicap mental sont capables d'adapter leurs actes communicatifs aux situations et de les accommoder au niveau développemental de l'auditeur ou à son statut social » malgré un déficit observé dans la requête non verbale, tandis que les enfants à troubles autistiques présentent plutôt des déficits d'attention conjointe (qui se manifesteraient par une difficulté de prendre conscience des états internes et désirs d'autrui, du partage commun d'objets et d'événements).

Dans notre étude, nous avons fait le choix de nous intéresser à un élève présentant un retard mental, avec des troubles du langage sans trouble de la communication.

Ainsi, nous nous focaliserons sur les **troubles phonologiques** de cet élève déficient, à savoir : les **troubles d'articulation**, qui comprennent la production même des phonèmes de la langue et le **retard de parole** qui a trait à la production des enchainements de phonèmes. » (De Weck & Marro, 2010, p.86).

Les troubles phonologiques comprennent ces deux catégories de perturbations qui correspondent chacune à l'un des aspects du développement du langage oral.

L'enseignant va ainsi centrer les apprentissages sur ce qui est prioritaire pour acquérir le langage oral et notamment proposer un travail en phonologie, à savoir s'intéresser à la façon dont l'élève produit et différencie les voyelles orales et nasales, les consonnes sourdes et sonores...

Les modalités de soutien ainsi que les apprentissages vont s'adapter en fonction des profils communicatifs et langagiers des élèves déficients intellectuels.

La loi de février 2005, visant l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, va garantir la mise en place d'un projet de vie avec des compensations. Afin d'offrir des compensations à ces enfants déficients, des adaptations ont été nécessaires comme notamment faire appel à des méthodes nouvelles, comme les outils d'aide au développement du langage.

Par exemple, des élèves vont utiliser des gestes pour se faire comprendre, d'autres vont pointer une image ou un pictogramme, certaines techniques ou outils vont relever du programme de Communication Augmentée Alternative (CAA).

2.2 La communication alternative et augmentée (CAA)

Des interventions pédagogiques ciblant la communication et le langage oral vont s'appuyer sur le projet individuel de l'élève en IME en prenant appui sur des moyens spécifiques comme les outils utilisés en communication alternative et augmentée. Après avoir défini la CAA, nous décrirons la méthode Makaton utilisée dans le contexte de notre étude et plus précisément l'outil- média « pictogramme ».

2.2.1 Définition de la CAA

Dans son ouvrage, Cataix-Negre apporte une définition de la CAA (2010, p.36) : « La communication alternative et améliorée recouvre tous les moyens humains et matériels permettant de communiquer autrement ou mieux qu'avec les modes habituels et naturels, si ces derniers sont altérés ou absents. Elle vient compenser ou remplacer un manque ou une grande déficience de parole, un défaut de langage impactant la communication, pour la faciliter sous ces deux versants expressif et réceptif. »

Comme le soulignent Ronski et Sevcik (2005), la CAA n'est pas le dernier recours mais plutôt la première intention d'intervention pour fournir une base solide afin d'aider au développement de la compréhension et à la production du langage parlé : « Alternative and Augmentative Communication is not a last resort but rather a first line of intervention that can provide a firm foundation for the development of spoken language comprehension and production. It can set the stage for the stage for further language and communication development during the child's preschool and early school years. It also can open the door for the child's overall developmental progression² ».

Ces auteurs affirment que la CAA peut permettre un développement du langage et de la communication dès le plus jeune âge de l'enfant et ainsi favoriser l'ensemble du développement de l'enfant.

Cuny, Dumont et Mouren (2004, p.491) définissent **la communication augmentée** comme « le fait de favoriser le développement du langage oral par la superposition de plusieurs canaux de communication (gestuel, symbolique et écrit). L'utilisation de plusieurs canaux va apporter une redondance du message et va permettre à l'enfant de s'approprier, d'utiliser le moyen le plus adapté à ses capacités (orales, motrices ou mnésiques). ».

Pour ces mêmes auteurs, « **La communication est dite alternative** lorsque le langage oral ne se développe pas. C'est un moyen substitutif qui va permettre à l'enfant de communiquer avec son entourage par un autre moyen que le langage oral. ».

² La communication alternative et augmentative n'est pas un dernier recours mais plutôt la première intention de l'intervention, qui peut fournir une base solide pour le développement de la compréhension et de la production du langage parlé. Elle peut préparer le terrain pour un meilleur développement du langage et de la communication durant les années préscolaires et scolaires de l'enfant. Elle peut aussi ouvrir la porte à la progression de l'ensemble du développement de l'enfant. (Notre traduction)

La CAA permet donc de stimuler la communication chez les enfants non verbaux ou présentant des troubles du langage grâce à un ensemble d'outils et de techniques pour encourager l'enfant à communiquer et augmenter ses chances d'y parvenir.

De nombreuses recherches démontrent de façon convaincante que les enfants avec des besoins complexes en communication retirent d'importants bénéfices de la CAA, comme le soulignent les travaux de Branson et Demchak en 2009 et Ganz et al. en 2011 ; leurs recherches démontrent qu'une intervention appropriée en CAA entraîne des progrès dans de nombreuses compétences langagières : acceptation du tour de rôle dans la prise de parole, capacité à faire des demandes, développement du vocabulaire réceptif et expressif développé, une meilleure compréhension ainsi que des gains en qualité pour l'expression : syntaxe, longueur des messages émis...

D'autres recherches ont mis en évidence l'impact positif de nombreuses techniques de CAA, incluant les systèmes sans aide technique comme les signes, de même que les systèmes avec aide technique comme les pictogrammes (...), les tableaux de communication et les systèmes de synthèse vocale (Light & McNaughton, 2012).

Comme nous l'avons dit précédemment, il existe différents moyens de CAA pour les enfants présentant des besoins complexes en communication, comme les signes manuels, les images (photos ou pictogrammes), la méthode Makaton, la méthode PECS, les moyens électroniques...

Tous ces systèmes, pour être fonctionnels, doivent faire partie d'un programme d'enseignement adapté à l'enfant et à son entourage.

Pour notre étude, nous nous sommes appuyés sur une méthode utilisée par des enseignantes à l'IME : le programme Makaton.

2.2.2 Le programme MAKATON

Ce programme a été mis au point en 1973-74 par Margaret Walker, orthophoniste britannique, pour répondre aux besoins d'un public d'enfants et d'adultes souffrant de troubles d'apprentissage et de la communication. L'intérêt pour ce programme a grandi peu à peu et, en 1978, fut créé le Makaton Vocabulary Development Project (MVDP). Le Makaton a été introduit en France en 1995 et l'association Avenir Dysphasie Makaton assure la liaison avec le MVDP et dispense des formations à l'intention des professionnels et des parents.

Le Makaton est un Programme d'Aide à la Communication et au Langage, constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé à la fois avec la parole, les signes (ce sont les signes de la langue des signes français) et les pictogrammes (représentations graphiques figurées ou symboliques).

Les signes et les pictogrammes illustrent l'ensemble des concepts. Ils offrent une représentation visuelle du langage, qui améliore la compréhension et facilite l'expression. La diversité des concepts permet rapidement de favoriser les échanges, en accédant à l'ensemble des fonctions de la communication : dénommer, formuler une demande ou un refus, décrire, exprimer un sentiment, commenter...

Le Makaton propose :

- un vocabulaire de base structuré en 8 niveaux progressifs (450 pictogrammes)
- un vocabulaire supplémentaire répertorié par thèmes permettant d'enrichir les 8 premiers niveaux.



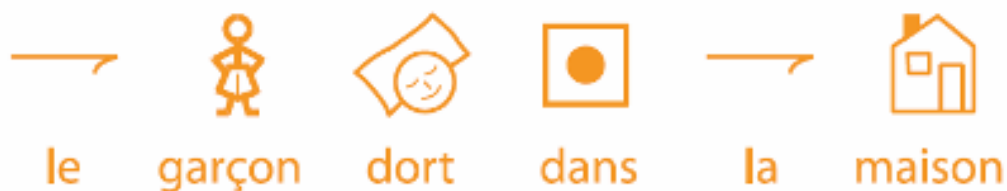
Le vocabulaire, volontairement restreint pour réduire la charge mnésique, est personnalisé et il est introduit en fonction de l'évolution et des besoins individuels.

Les objectifs de ce programme sont :

- Etablir une communication fonctionnelle
- Améliorer la compréhension et favoriser l'oralisation
- Structurer le langage oral et le langage écrit
- Permettre de meilleurs échanges au quotidien
- Optimiser l'intégration sociale.

Ce programme aide les adultes et les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et des difficultés de communication liées à un trouble du langage. Les utilisateurs sont très divers : enfants, adultes présentant des retards mentaux, autistes, sujets présentant des troubles sévères du développement du langage, des handicaps sensoriels ou moteurs (IMC), une pathologie neurologique acquise affectant la communication orale (aphasie).

Exemple d'une phrase pictographiée :



Cuny, Dumont et Mouren (2004, p.495) explicitent ainsi la procédure d'enseignement de ce programme : « Les concepts présentés selon leur priorité communicative sont d'abord enseignés de façon isolée puis combinée, permettant des expériences de communication fonctionnelle dès les premiers niveaux d'enseignement. Les procédures d'enseignement comprennent - un niveau formel en situation individuelle qui permet d'établir un modèle d'apprentissage pour enseigner l'utilisation fonctionnelle de la modalité choisie (signes-pictogrammes). L'apprentissage doit être transférable à la vie quotidienne. - un niveau informel lors des activités de la vie quotidienne, ce qui permet à l'enfant d'expérimenter et de généraliser les acquis, ce qui suppose que l'entourage de l'enfant soit en mesure d'utiliser le programme. »

Ainsi, cette aide à la communication s'appuie sur sa « multi modalité », à savoir l'utilisation de plusieurs canaux (geste, vue, ouïe) pour faire passer une information, et cette aide ne requiert aucun prérequis cognitif ou moteur. Le programme Makaton peut être utilisé comme moyen principal de communication, comme un outil pour assister le développement du langage oral ou encore en tant qu'aide au développement des compétences nécessaires à l'acquisition du langage écrit. Ainsi, il va offrir aux enfants une possibilité d'expression mais aussi un étayage de la compréhension grâce aux signes et aux pictogrammes. Les signes permettent de soutenir la compréhension, ils permettent d'individualiser le mot dans la chaîne parlée. Les pictogrammes offrent un support durable que l'enfant garde sous les yeux et auquel il peut se référer autant de fois qu'il le souhaite, il soulage la charge mnésique.

Cuny, Dumont et Mouren (2004, p.496) apportent une évaluation de ce programme : « Les études (...) montrent que 25% à 39% des enfants utilisateurs du Makaton ont développé une amélioration de leurs capacités d'expression orale. ».

Par ailleurs, ces auteurs relèvent aussi que « la réussite de la mise en place de ce programme augmente avec le nombre d'intervenants autour de l'enfant, lui offrant des expériences d'utilisation variées. ».

2.2.3 Les interventions avec l'outil pictogramme Makaton

Les pictogrammes, issus du programme Makaton, sont donc des représentations graphiques figurées ou symboliques, qui consistent à exprimer un mot, une idée.

Pour Cataix-Negre, les pictogrammes sont des surfaces sur lesquelles sont disposés des signifiants, « le but étant pour l'utilisateur en situation de handicap, de les désigner à l'interlocuteur pour élaborer un message. » (2011, p.147).

Ces supports fixes et imagés permettent également de représenter un concept dans sa permanence ; les objets, les personnes auxquels les pictogrammes font référence continuent d'exister même s'ils sont absents dans l'environnement immédiat.

Cuny, Dumont et Mouren (2004, p.496) notent à ce sujet : « Ils permettent à l'enfant de concrétiser l'information orale en lui donnant une image mentale immédiatement disponible. ». Ces auteurs soulignent également que ce programme Makaton n'entre pas en concurrence avec les tentatives d'oralisation des enfants, au contraire les pictogrammes et les signes viennent les soutenir.

D'un point de vue pratique, des recherches montrent également que ces symboles graphiques limitent l'effort de concentration et de mémorisation nécessaires lors de l'usage exclusif de l'oral. La permanence de l'image laisse plus de temps pour réfléchir et comprendre le sens de la production. L'utilisation des pictogrammes permet aussi de percevoir visuellement les composants les plus importants de la chaîne sonore.

Par ailleurs, sur le plan de la construction du langage, les pictogrammes permettent de travailler l'ordre et la segmentation des mots dans la phrase. L'élève va ainsi prendre conscience que, selon l'ordre des pictogrammes, la phrase aura un sens différent. Le fait de percevoir visuellement les composants les plus importants de la chaîne sonore permet une prise de conscience de la succession des unités langagières.

D'autre part, au niveau de l'expression, les pictogrammes vont permettre de développer les structures du langage oral. L'élève peut enrichir la phrase en ajoutant progressivement des mots, des marqueurs grammaticaux tout en laissant une trace écrite qui favorise l'enchaînement et la mémorisation des mots. De plus, ils facilitent la restitution d'une histoire ou d'un événement grâce à la trace écrite.

Pour finir, l'utilisation des pictogrammes, dans un second temps, permet de mettre en place les pré-requis du langage écrit : discrimination visuelle, sens de la lecture, accès et compréhension du symbolisme, c'est-à-dire de la transposition du code oral en représentation graphique.

Ils sont un support au langage écrit : le mot est écrit sous le pictogramme, et l'élève l'apprend ainsi de façon globale. De cette façon, il se crée un stock visuel de mots et, lorsque les mots seront mémorisés, les pictogrammes pourront être supprimés. Par ailleurs, les pictogrammes permettent de mémoriser des structures de plus en plus longues.

Sur le plan de la communication et de l'inclusion sociale, les pictogrammes permettent de contourner l'obstacle du langage oral et d'avoir une communication fonctionnelle. Cet outil, utilisé avec les signes, favorise les interactions. Cela permet d'établir de meilleurs échanges avec l'entourage qui aura un autre regard sur l'enfant. Celui-ci va prendre conscience de ses possibilités de communication, et ainsi essayer de compenser le retard oral. Ces outils Makaton permettent d'entrer dans l'interaction, de reprendre une place de locuteur potentiel, un statut de communicant.

Par ailleurs, la nouvelle communication qu'ils permettent, a des effets positifs sur le comportement, l'inclusion sociale, et le degré d'autonomie de l'enfant. En effet, on voit diminuer les troubles du comportement, colères et passages à l'acte, car l'enfant a la possibilité de se faire comprendre et de mieux comprendre les autres. Il est plus acteur de sa vie et non plus passif. D'après Blandeau (2000), les supports Makaton semblent « leur permettre une ébauche de contenant psychique ».

Dans ses travaux sur la communication pictographique comme support de la pensée chez l'enfant dysphasique, Use (1996) affirme que l'utilisation et la manipulation de pictogrammes fournissent à l'enfant des « médiateurs » constituant une « organisation de remplacement » lui procurant des ressources métacognitives. Il devient alors capable, par un travail de représentation, de maîtriser l'organisation du monde externe dans ses dimensions temporo-spatiales et la mise en récit des événements de sa vie quotidienne.

Le pictogramme, au-delà de sa fonction d'outil, d'instrument au service du développement cognitif chez l'élève, pourrait-il être envisagé comme un « artefact » ?

2.2.4 Le pictogramme Makaton, un artefact instrumental ?

En 1985, Vygotsky affirmait « Les outils ne sont pas de simples accessoires à l'activité humaine, ils la transforment. » Suivant cette interprétation, les outils seraient à la fois le produit d'une action humaine, de pratiques sociales mais également les déclencheurs d'une activité intellectuelle. Les activités seraient donc médiatisées par des outils et des systèmes

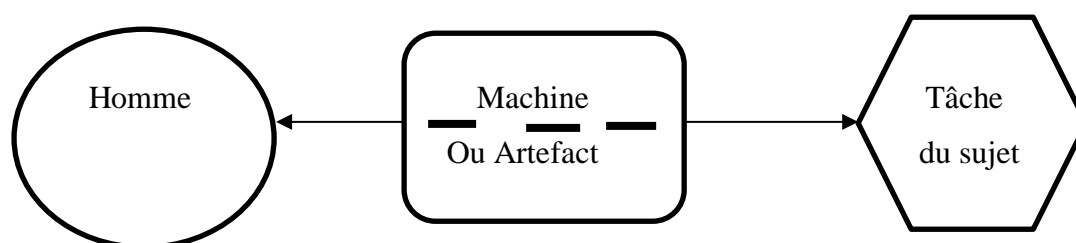
d'outils élaborés par la culture. Par ailleurs, les outils ne seraient pas seulement des objets techniques mais également des moyens cognitifs et culturels.

Agostinelli (2009, p.360), à ce sujet, énonçait « l'importance des outils dans la construction des connaissances [...] On a donc besoin d'un modèle qui envisage les outils comme un système cognitif incarné, c'est-à-dire capable de perception et d'action en même temps que d'intelligence. Ce système met en relation des individus, des outils, des connaissances, une situation et un contexte. » Ce modèle permettant cette mise en relation est le modèle artefactuel.

L'artefact, du latin « artis facta », effet de l'art, désigne un objet technique ou symbolique ayant subi une transformation d'origine humaine, dans un contexte et une activité particulière.

Dans la continuité des travaux de Vygotsky (1930) et de Leontiev (1981), Rabardel (1995) s'est intéressé à la **dimension instrumentale de l'artefact**, c'est-à-dire à l'utilisation humaine de machines ou d'objets techniques dans des environnements de travail et d'apprentissage. Avec Folcher, il écrit, à ce sujet, « Les outils issus de la culture sont des artefacts, médiateurs de l'action et de l'activité finalisée des opérateurs qui transforment les tâches et les activités. Ils font l'objet de transmission, d'appropriation et de développement au sein des communautés, dans les contextes professionnels comme dans ceux de la vie quotidienne. » (2004, p. 253-254)

Figure 1. Schéma simplifié de l'approche de l'activité médiatisée



L'activité médiatisée par l'artefact va favoriser deux types d'activité : une activité productive consistant dans l'accomplissement des tâches et une activité constructive par le développement du sujet, de sa personnalité. A ce sujet, Folcher et Rabardel (2004, p. 256) proposent de distinguer « trois orientations principales de la médiation par les instruments :

vers l'objet de l'activité, vers les autres sujets et enfin vers soi-même. » Ces auteurs considèrent que l'instrument médiateur de l'activité est constitué « d'une part, **d'un artefact**, matériel ou symbolique, produit par le sujet ou par d'autres et d'autre part, **de schèmes d'utilisation** associés, résultant d'une construction propre au sujet, autonome, ou d'une appropriation de schèmes sociaux d'utilisation déjà formés extérieurement à lui. » (2004, p. 259).

Rabardel a donc introduit la notion d'instrument, composé de l'artefact et de schèmes d'utilisation issus de sa relation avec le sujet.

Dans la continuité des travaux de Piaget et Vergnaud, cet auteur a défini les « schèmes d'utilisation » comme une organisation active de l'expérience vécue, qui intègre le passé et qui constitue une référence pour interpréter les données nouvelles.

Si un schème s'actualise sous la forme d'une procédure adaptée aux particularités de la situation, un même schème peut s'appliquer à une multiplicité d'artefacts appartenant à la même classe, par exemple, les schèmes de conduite automobiles peuvent être transposés d'un véhicule à l'autre par le sujet.

Dans le cadre de notre étude, nous pouvons nous questionner sur l'utilisation des pictogrammes comme un artefact ou une ressource susceptible d'améliorer l'enseignement. Dans le fil de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995), en exploitant la notion de schème d'utilisation, comment l'enseignant utilise-t-il l'artefact pour accomplir ses tâches didactiques ?

Bartolini, Bussi et Mariotti (2008) ont présenté **la théorie de la médiation sémiotique (TMS)** dans l'objectif de décrire et modéliser les processus d'enseignement reposant sur l'utilisation d'un artefact spécifique. La TMS est centrée sur l'idée de « médiation » introduite par Vygotsky et propose de décrire et comprendre le processus qui commence avec l'utilisation par un élève d'un artefact et conduit à l'appropriation, par cet élève d'un contenu pédagogique.

Cette perspective prend en compte le rôle du professeur, avec l'objectif d'éclairer la manière dont il peut utiliser l'artefact pour accomplir sa mission d'enseignement.

2.2.5 Lien avec notre recherche

Dans le cadre de la TMS, l'utilisation d'un artefact a une double finalité : d'une part l'artefact est utilisé directement par les élèves pour accomplir une tâche, d'autre part, il est utilisé indirectement par le professeur pour des objectifs d'enseignement.

Un artefact peut donc jouer à la fois un rôle pragmatique pour les élèves et un rôle didactique pour l'enseignant. Dans cette dernière finalité, l'artefact peut être considéré comme un moyen de soutenir l'action didactique.

En lien avec notre étude, nous pouvons nous questionner sur l'utilisation, par l'enseignant, de l'artefact « pictogramme » dans une finalité didactique ? Est-ce que l'artefact « pictogramme » constitue une ressource pour l'enseignant afin d'étayer l'élève dans la réalisation de la tâche ?

Pour notre recherche, nous nous intéresserons à la manière dont l'enseignant va utiliser l'artefact « pictogramme » pour accomplir ses tâches didactiques et notamment favoriser l'expression verbale des élèves présentant une déficience intellectuelle.

2.3 L'étayage de l'enseignant

Le contexte de communication et l'organisation de l'interaction vont fournir un cadre aux apprentissages. Il nous importe donc d'examiner dans les échanges entre enseignant et élève les différentes formes d'étayage venant soutenir le processus d'apprentissage.

Pour définir ce concept d'étayage, nous nous référerons à différents auteurs tels que Bruner, Florin, Hudelot et Bucheton.

2.3.1 Des définitions

Le terme « étayage », selon Le Larousse, désigne « soutenir un élément, une partie de construction au moyen d'étais ». Dans ce sens, il s'agit donc de soutenir de façon transitoire une partie d'un ouvrage en construction, puis devenu inutile cet étau disparaîtra avec le temps.

L'étayage, au sens de la psychologie socio cognitive, conserve cette même idée. L'adulte va agir de façon transitoire auprès de l'enfant pour soutenir son développement et son apprentissage. Il sera une forme d'aide sans laquelle l'enfant ou l'élève serait limité et ne parviendrait pas à atteindre l'objectif.

En s'appuyant sur des observations de l'interaction entre une mère et son enfant, **Bruner** constate que le comportement de l'enfant est perçu comme une intention d'action et la mère vient apporter son soutien à celui-ci pour obtenir un résultat. Elle « intervient uniquement pour favoriser l'action, y répondre ou l'étayer » (1983, p.225). Ainsi, apparaît la notion d'étayage que Bruner définit comme « **un système de support** fourni par l'adulte à travers

le discours ou la communication plus généralement (...) à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. » (1983, p.288).

Bruner utilise la métaphore du « scaffolding » pour expliquer cette relation d'aide ; c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, mais c'est aussi l'étais pour creuser des galeries dans la mine. Ce « scaffolding » a besoin d'être fiable, durable et nécessite la confiance.

Par ailleurs, il définit le rôle de l'adulte appelé « tuteur » comme un rôle de soutien dans la tâche à effectuer par l'enfant. Il prend en main les éléments difficiles du problème à résoudre. Il accompagne l'enfant dans son développement en s'adaptant constamment aux capacités évolutives de ce dernier. En effet, l'aide apportée par le tuteur doit être ni trop proche des capacités actuelles, ni trop éloignée de celles-ci. En d'autres termes, elle doit se situer dans la zone proximale de développement (ZPD) de l'enfant, zone dans laquelle des progrès peuvent se réaliser avec ce système de support.

Cette définition de l'étayage, reprise par **Florin**, correspond selon elle, à : « une manière dont le tuteur soutient ou stimule les comportements de l'enfant qui vont l'aider à comprendre le but à atteindre et les moyens à atteindre. » (1995, p.39)

Florin rappelle le rôle primordial de l'entourage dans l'apprentissage du langage, à savoir : l'importance du contexte de l'interaction, l'écoute, la sollicitation de la part de l'adulte. Les simplifications par l'adulte, ses reprises ou ses expansions aident l'enfant, elles sont également valorisantes et validantes. L'invention de mots nouveaux par l'enfant renseigne l'adulte sur ce qu'il a intégré du fonctionnement de la langue.

Hudelot, quant à lui, dans ses travaux, définit l'étayage comme un dispositif provisoire (et non un système comme le suggère Bruner) qui permet à un adulte de soutenir un enfant dans la réalisation d'une tâche qu'il ne parvient pas encore à réaliser seul. **L'étayage langagier**, comme le définit Hudelot, doit être considéré « comme la trace du travail de co-élaboration d'une formulation linguistique ou langagière produite au profit de l'un des (inter)locuteurs au bénéfice de l'interaction en cours, que cette aide soit sollicitée ou non, qu'elle soit préventive ou réparatrice. » (1999, p.225).

Il décrit l'étayage en stipulant que sont étayants les énoncés de l'adulte susceptibles de permettre aux enfants de réaliser une tâche verbale. Il insiste sur la triple relation - conduite de l'enfant - réaction contingente de l'adulte - réaction de l'enfant. Dans ce sens, l'adulte va

assurer plusieurs rôles : « quelqu'un qui donne des consignes, qui expose un savoir, ou qui soutient les enfants dans leurs tentatives de mise en mots. »

Mais il apparaît également, de temps à autre, « comme un véritable partenaire qui non seulement écoute les propositions des enfants mais s'en empare pour apporter sa propre contribution à l'élaboration discursive. » (1999, p.228).

Selon Hudelot, l'étayage est considéré comme une attitude globale où l'on distingue deux types d'étayage : local et global. Pour définir ces types d'étayage, il se réfère au linguiste François, expliquant le langage local comme un étayage spécifique qui permet d'aider le novice à réussir une activité qu'il a échouée auparavant. A ce sujet, l'adulte se concentre sur le contenu, la gestion de l'échange verbal et la formulation des élèves. Quant à l'étayage global, il porte sur l'espace dans lequel le professeur prend la parole et peut s'exprimer simplement par le fait d'accepter ou refuser ce que le partenaire énonce.

Par ailleurs, Hudelot propose une définition du **contre étayage**. En effet, lorsqu'il ne respecte pas les caractéristiques de l'étayage proposées par Bruner, l'étayage se révèle inefficace voire contre étayant : il ne soutient plus l'élève dans l'apprentissage et ne construit aucun savoir.

Il existe, ainsi, plusieurs types de contre-étayage. Les questions posées par l'enseignant peuvent être fermées (la seule réponse possible est affirmative ou négative) ou catégorielle (la réponse donnée appartient à une seule catégorie). L'élève n'est alors plus le co-constructeur du savoir : son seul rôle est de donner la réponse attendue par l'enseignant. Puis, les réponses peuvent être déjà ébauchées par l'enseignant qui tente de faire deviner la réponse en donnant les premières syllabes du mot attendu. Dans ces interactions, l'enseignant donne presque la réponse à la place de l'élève. Il arrive même qu'il réponde entièrement à sa place par impatience ou découragement dans l'attente de la réponse.

Le contre-étayage s'explique dans ces cas par un niveau trop complexe de la tâche par rapport au niveau potentiel de l'élève. Cependant, la tâche peut se révéler trop accessible pour l'élève : elle ne constitue plus alors une tâche nécessitant l'étayage d'un expert. **En un mot, l'étayage doit constamment se situer dans la zone proximale de développement** définie par Vygotsky. Lorsque la réponse n'est pas élaborée par l'élève, on constate souvent que la place discursive qui lui est laissée par l'enseignant est insuffisante : celui-ci monopolise et dirige l'interaction.

Enfin, **Bucheton** propose une définition de l'étayage comme un organisateur central de l'agir enseignant : « L'étayage, c'est ce que l'enseignant fait avec l'élève pour l'accompagner dans

ses apprentissages, et dans la mise en place de conduites et attitudes qui lui sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul. » (2009, p.59).

Elle a défini **les postures d'étayage** des maîtres et les postures d'apprentissage des élèves comme un jeu dynamique, des ajustements réciproques.

Le concept de posture, utilisé par Bucheton, prend sa source dans la théorie des concepts en actes de Vergnaud (1996), à savoir, une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée.

La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche.

Ces travaux ont permis d'identifier plusieurs postures par lesquelles la nature de l'aide apportée par l'enseignant peut varier fortement.

- **Une posture de contrôle** : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation, par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- **Une posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- **Une posture de lâcher prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
- **Une posture de sur-étayage ou contre-étayage** : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- **Une posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
- **Une posture dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Pour Bucheton, un enseignant endosse ces différentes postures, selon les moments et les situations.

En lien avec les postures d'étayage de l'enseignant, elle a identifié également cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches, à savoir :

- **La posture première** : elle correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche scolaire sans réfléchir.

- **La posture ludique-créative** : traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
 - **La posture réflexive** : est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le secondariser pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
 - **La posture de refus** : refus de faire, d'apprendre. Le refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
 - **La posture scolaire** : caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.
- Bucheton a nommé « posture d'étayage » la diversité des conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres dans la classe. Ce sont des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique. Chaque posture d'étayage de l'enseignant oriente vers un geste professionnel qui détermine ensuite la tâche de l'élève.

Tableau 1. Postures d'étayage de l'enseignant et configuration de gestes professionnels

Postures d'étayage et configuration de gestes professionnels

| posture enseignant | pilotage | atmosphère | tissage | objet de savoir | tâche élève |
|-----------------------------------|--------------------------------------|---|--------------------------------------|-------------------------|---|
| Accompagnement | Souple et ouvert | Détendu et collaborative | Très important Multi directif | Dévolution Emergence | Faire et discuter sur |
| Contrôle (contre-étayage) | Collectif Synchrone Très serré | Tendu et hiérarchique | Faible | En actes | Faire |
| Lâcher prise | Confié au groupe autogéré | Confiance Refus d'intervention du maître | Laisser à l'initiative de l'élève | En actes | Faire |
| Enseignement Conceptualisation | Le choix du bon moment | Concentré Très attentive | Liens entre les tâches Retour sur | Nommés | Verbalisation Post-tâche (secondarisation) |
| Magicien | Théâtralisation, mystère, révélation | Devinette Tâtonnement aveugle | Aucun | Peu nommés | Manipulations Jeu |

Dans ce tableau, on observe que la posture de contrôle est regroupée avec celle du contre étayage, en ce sens où le pilotage, l'atmosphère, le tissage, l'objet de savoir et la tâche de l'élève restent globalement identiques entre ces deux postures. Nous pouvons apporter toutefois une nuance entre la posture de contrôle et celle du contre étayage du point de vue du pilotage ; dans la posture de contrôle l'enseignant s'adresse à un groupe, à un collectif contrairement à la posture de contre étayage où l'enseignant entre en communication avec l'élève de façon majoritairement individuelle.

Par « pilotage », Bucheton entend la gestion des contraintes liées à la tâche, la gestion de l'espace et du temps de la situation. L'atmosphère est décrite comme l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective et sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Le tissage correspond à la préoccupation de l'enseignant d'articuler les différentes unités de la leçon. Cette préoccupation s'actualise en deux modalités principales : souligner l'entrée en matière (raviver les empreintes que l'expérience a laissées) et opérer la transition à la fin de l'unité. Par « objet de savoir, techniques » Bucheton désigne le savoir et le savoir-faire à enseigner. Nous nous apercevons que chaque type de posture de l'enseignant va amener un certain pilotage, une atmosphère et un tissage particulier, qui déterminera un geste professionnel en lien avec l'objet du savoir et la tâche demandée à l'élève. En effet, Bucheton a mis en évidence que le travail et les gestes et postures de l'enseignant relèvent d'un ensemble de préoccupations enchâssées les unes dans les autres dans une architecture très complexe, appelé le « multi agenda de l'enseignant ».

Ce sont les gestes professionnels, langagiers et non langagiers, qui sont adressés aux élèves en vue de mettre en œuvre différentes préoccupations souvent conjointes : le souci du pilotage, le souci de l'atmosphère, le souci du tissage, le souci d'étayage (la nature de l'aide apportée pour « faire penser », « faire faire » et « faire comprendre ») et le souci des apprentissages spécifiques.

Ces préoccupations multiples se conjuguent entre elles, selon les moments pour donner lieu à des types de conduites variables, en classe.

Figure 2. Le multi-agenda : cinq grandes préoccupations des enseignants



Par cette analyse des interactions langagières des enseignants et des élèves, Bucheton a mis en évidence le jeu complexe et entrelacé des postures et gestes professionnels des enseignants avec ceux d'apprentissage des élèves (cf. figure 2).

Dans ses travaux, elle a démontré que certaines postures d'étayage empêchent les élèves de penser par eux-mêmes, inhibent l'émergence d'un point de vue ou d'un raisonnement singulier, quand d'autres, au contraire, sollicitant les langages de façon plus ouverte favorisent la mise au travail, la créativité et la réflexivité de tous.

Ces quatre définitions de l'étayage cernent l'importance de deux points : tout d'abord la présence d'un adulte (appelé « tuteur » par Bruner) puis, la relation entre un adulte que l'on dit « expert » et une personne ou un enfant que l'on dit « novice ».

Dans notre recherche, nous nous appuyons sur le concept d'étayage défini par Bruner, en lien avec le rôle de l'interaction de tutelle.

2.3.2 Relation de tutelle et étayage

En continuité avec les travaux de Vygotsky, **Bruner** (1983) a insisté sur l'importance de l'asymétrie des relations dans l'interaction pour le développement du langage où l'adulte fournit à l'enfant un système de support à l'acquisition du langage (L.A.S.S) et où il est un médiateur de la culture.

Le processus de tutelle est défini comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (Bruner, 1983, p.261). Bruner considère comme fondamental le rôle de tutelle dans le développement du langage. L'interaction de tutelle ou le processus d'étayage va permettre à « l'enfant ou au novice d'être capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (1983, p.263). Le rôle de l'expert ou de l'adulte est de fournir un processus de soutien où il doit être capable « d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et de converger souvent sur elles » (1983, p.276). Par conséquent, le tuteur s'adapte aux besoins du novice par rapport aux connaissances qu'il a du problème à résoudre.

Bruner montre alors que l'adulte aide « à prendre en mains des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (1983, p.263). L'adulte prend ainsi en charge une partie de la tâche qui se trouve au-delà de la **zone proximale de développement** de l'enfant. Toutefois, certains facteurs, tels que l'âge des enfants ou la situation, peuvent avoir une influence sur les interventions du tuteur.

Pour présenter les caractéristiques observées des processus d'étayage en interaction, deux formes d'étayage sont considérées : un étayage centré sur la façon d'accomplir une tâche et un étayage focalisé spécifiquement sur des productions verbales.

Ces étayages permettent de souligner le rôle du langage comme médiateur et comme éventuel objet d'attention dans les interactions.

Concernant l'étayage dans la réalisation d'une tâche, le principal rôle du tuteur en interaction avec un enfant est **d'entraîner l'enfant dans l'activité comme partenaire et de l'inciter à accomplir la tâche**. Pour être efficace, l'adulte doit être attentif à la fois à la tâche en elle-même et à la manière dont elle peut être réalisée et à la performance de l'élève. Ainsi, selon Wood, Bruner et Ross (1976), il est nécessaire de fournir un feedback qui s'adapte à l'enfant et à la tâche à accomplir.

Concernant l'étayage focalisé sur les productions verbales, Bruner a défini les formats de communication. En effet, il a remarqué que de nombreux apprentissages se font dans des formats d'interaction, c'est-à-dire des séances ritualisées, des jeux répétitifs. L'adulte exécute les mêmes actes, avec les mêmes mots. La répétition des mêmes gestes, de leur enchaînement et des mêmes verbalisations les rend faciles à prévoir pour l'enfant, et il peut

alors prendre sa place dans ce jeu de rôle standardisé. A l'intérieur d'un cadre stable, l'apprenant peut s'engager et au fur et à mesure, prendre en main l'interaction. En parallèle, Bruner identifie six fonctions de l'étayage du tuteur.

2.3.3 Les six fonctions d'étayage brunérien

« Les travaux de Bruner nous permettent de mesurer l'importance de l'environnement et des échanges langagiers qui pèsent sur cette acquisition. Ils nous aident à mieux comprendre le rôle de l'adulte, parent ou enseignant, qui s'assure qu'il y a eu intention de communication ; qui favorise la perception du rôle du langage comme moyen d'agir sur les autres (pour ordonner, demander, argumenter...), sur les choses (pour nommer, décrire, expliquer...), sur soi (pour s'exprimer, s'expliquer, se justifier...), qui fournit des aides permettant de se corriger et des formes de réalisation d'énoncés. L'adulte est bien un système de support pour l'acquisition du langage. » (Le Manchec, 2005, p.9).

A travers cette citation de Le Manchec, nous percevons le rôle majeur du tuteur ou de l'expert qui a conscience de ces six fonctions d'étayage pour proposer des conditions efficaces d'apprentissage à l'apprenant :

- **L' enrôlement** : est la première tâche du tuteur et concerne la motivation du sujet. Il doit susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant sur les exigences de la tâche, au besoin en déviant son intérêt spontané en cherchant à ce que celui-ci s'engage dans l'action.

- **Réduction des degrés de liberté** : le tuteur simplifie la tâche de manière à ce que l'enfant puisse atteindre la résolution du problème, en prenant en charge les éléments qui excèdent les capacités initiales de l'enfant. Il peut réduire le nombre des actions requises pour atteindre la solution et ainsi éviter une surcharge cognitive. Il peut aussi décomposer la tâche principale en tâches simplifiées à la portée de l'apprenant.

- **Maintien de l'orientation** : le tuteur aide l'enfant à poursuivre l'objectif défini, en évitant qu'il ne s'écarte du but assigné par la tâche, en lui rappelant le but à atteindre. Il s'agit aussi de parvenir à maintenir la motivation du sujet et de l'inciter à dépasser un succès obtenu à un premier niveau pour se risquer à un niveau supérieur. Le maintien de l'orientation suppose une connaissance des capacités attentionnelles de l'élève et du coût de la tâche.

- **Signalisation des caractéristiques déterminantes** : l'enfant lors de la résolution de la tâche peut faire des écarts. Le tuteur présente à l'enfant les caractéristiques dominantes pour l'exécution de la tâche et lui fait comprendre les écarts existants entre ce que l'enfant a produit et la réalisation souhaitée. Le tuteur procure des informations pertinentes sur la tâche, pour que le sujet puisse aboutir à une production correcte.

- **Contrôle de la frustration** : le tuteur va éviter que les erreurs de l'enfant ne se transforment en sentiment d'échec. L'aide du tuteur doit rendre la recherche de solution moins éprouvante, faire en sorte que l'élève soit plus en confiance et soit prêt à affronter une difficulté supérieure grâce à sa présence. Le risque majeur de cette fonction d'étayage est de créer une trop grande dépendance de l'élève à l'égard de son tuteur.

- **La démonstration** : le tuteur offre à l'enfant un modèle en lui présentant comment faire à partir de ses tentatives. Le tuteur imite un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va l'imiter en retour sous une forme mieux appropriée.

Pour Bruner, l'efficacité du tutorat dépend donc de l'adaptation du comportement de l'élève à sa tâche mais aussi de la capacité du tuteur à s'adapter aux exigences du problème à résoudre. Elle dépend également de l'équilibre que mène l'adulte dans les six fonctions d'étayage du tuteur.

2.3.4 Lien avec notre recherche

Au sein de l'atelier Makaton, nous observons des interactions langagières entre l'élève et l'enseignant, en lien avec le médiateur « pictogramme ». Nous nous sommes donc interrogés sur la façon dont l'enseignant procède pour développer le langage oral de ses élèves.

L'objectif de notre étude est donc de comprendre la manière dont les interventions des enseignants soutiennent le développement du langage oral des élèves, avec le média pictogramme.

Pour cela, **les six fonctions de l'étayage proposées par Bruner constitueront un cadre théorique pour notre analyse du langage en situation d'étayage**. En effet, nous souhaitons observer et recueillir les interventions des enseignantes, en situation de pratique en classe, et analyser ces données à l'aune du concept des fonctions d'étayage de Bruner. Est-ce que ces enseignantes utilisent ces fonctions de tutelle lors des séances d'apprentissage de l'atelier Makaton ?

Comment étayent-elles ces élèves ?

Existe-t-il de grandes variations entre les types d'étayage utilisés lors des séances ?

Quel « type d'étayage » est privilégié par ces enseignantes pour mener l'élève en situation de handicap vers l'objectif d'apprentissage ?

Bruner affirme l'importance de la présence d'un adulte pour favoriser le développement cognitif de l'enfant. Notre travail de recherche va donc s'inscrire dans un cadre théorique de psychologie sociocognitive.

Bucheton et Chabanne, en s'appuyant sur le concept d'étayage de Bruner, décrivent notamment les situations d'oral pouvant « jouer un rôle de médiation dans la construction des savoirs [...] de sorte qu'on peut parler « d'oral réflexif » [...] Cet oral réflexif renvoie à différents types d'interactions verbales dont l'enjeu est non seulement l'appropriation, par les élèves, de savoirs repérables mais aussi de pratiques, entre autres langagières, dont ces savoirs sont tributaires ». (2002, p.179).

3- L'identification de ma problématique et des hypothèses

3.1 Ma problématique

Le développement et la maîtrise du langage oral et notamment pour des élèves en situation de handicap s'avère un travail de longue haleine. L'élaboration qualitative semble très lente pour une majorité d'entre eux. Malgré un langage réceptif plus étendu qu'un langage expressif, l'acquisition du langage oral semble retardée chez les enfants présentant un quotient intellectuel faible (Oléron, 1995). De nombreuses études soulignent l'étroite relation entre le langage et la pensée dans le développement de l'individu. Vygotsky disait à ce propos « La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais s'y réalise. » (1998, p. 493). En effet, le langage va permettre la construction de la pensée de l'élève. Vygotsky évoque la nécessité du développement du langage égoцентриque (ébauche du langage intérieur), destiné à l'enfant lui-même pour penser, puis du langage social extériorisé, permettant à la pensée de s'incarner dans la parole. Nous pouvons alors nous questionner sur le développement langagier des élèves déficients intellectuels ; comment ces élèves peuvent-ils construire leur pensée lorsqu'ils rencontrent des obstacles pour s'exprimer verbalement ? Comment pourront-ils expliciter leurs pensées avec des mots ?

Un des axes de travail pour l'enseignant en UE va donc consister à favoriser le développement du langage oral chez ces élèves afin de les inscrire dans une dynamique d'apprentissage.

Pour cela, certains enseignants ont recours à des outils issus de la CAA afin d'accompagner des élèves présentant un manque ou un déficit de parole. Le programme Makaton, utilisé dans le lieu de recueil des données, s'inspire de la CAA et propose un vocabulaire fonctionnel utilisé à la fois avec la parole, les signes et les pictogrammes. Nous avons relevé que cet outil pourrait permettre à l'élève de s'exprimer et de comprendre des énoncés grâce aux signes et aux pictogrammes. Nous nous sommes alors interrogés sur l'utilisation de ce programme Makaton comme artefact instrumental dans le sens défini par Rabardel ; favorise-t-il une activité productive chez l'élève par l'accomplissement des tâches et contribue-t-il à une activité constructive par le développement de la personnalité ?

Nous nous sommes ensuite questionnés sur le concept d'étayage en nous appuyant sur diverses définitions (Florin, Hudelot, Bucheton et Bruner) afin de cerner la façon dont l'enseignante en UE va agir auprès de l'élève pour soutenir son apprentissage et notamment

sa participation verbale. Pour notre étude, nous avons fait le choix de nous appuyer sur le cadre théorique de Bruner et des six fonctions d'étayage. En effet, Bruner considère comme fondamental le rôle de tutelle dans le développement du langage. L'interaction de tutelle ou le processus d'étayage est une interaction entre un adulte et un enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul. Par ce postulat, nous nous sommes alors interrogés sur l'interaction de tutelle entre des enseignantes en UE et un élève en situation de handicap et présentant un retard de parole. L'utilisation du programme Makaton et plus précisément de l'outil « pictogramme », comme communication alternative et augmentée, par les enseignantes, dans une relation de tutelle et d'étayage à l'élève, permettrait-elle un développement du langage oral ?

En conclusion, nous pourrions formuler notre problématique ainsi : « Si l'étayage apporté dans une interaction de tutelle permet à l'enfant d'accéder à des savoirs (Bruner, 1983), alors, avec le média pictogramme Makaton, en quoi l'étayage de l'enseignant favoriserait une participation verbale de l'élève, en IME ? »

3.2 Des hypothèses

- Une hypothèse est alors avancée ; en effet, si l'étayage de l'enseignant dans une interaction de tutelle est fondamental pour la médiation de l'apprentissage (Bruner, 1983), alors l'étayage apporté par le média pictogramme Makaton sera déterminant pour permettre à l'élève de participer verbalement, par le recours aux six fonctions d'étayage brunérien.
- Une seconde hypothèse pourrait être formulée ainsi : des fonctions d'étayage « dominantes » mises en œuvre avec ce média « pictogrammes » seraient utilisées par l'enseignant en UE afin de permettre la participation verbale des élèves.
- Si l'artefact est un instrument médiateur de l'activité (Rabardel, 1995) alors l'outil « pictogramme Makaton » serait un artefact permettant aux élèves en IME de favoriser leur expression verbale dans une logique productive (atteindre l'objectif pédagogique) et dans une logique constructive (développement personnel).

4- Le cadre méthodologique et modalités de recueil des données

Pour répondre à la problématique de ce mémoire, nous avons choisi un cadre méthodologique permettant de servir les besoins de cette étude.

Pour cela, la méthodologie du recueil des données s'est portée sur l'analyse des interactions verbales entre un élève présentant une déficience intellectuelle, dénommé par son initiale, N, et deux enseignantes, sur un atelier Makaton et sur des entretiens de co-explicitation avec les enseignantes concernées.

4.1 Les participants de l'étude

4.1.1 L'élève N

N, âgé de 10 ans, compose avec trois autres élèves le groupe participant à l'atelier Makaton. Il présente un déficit langagier important et un retard de développement intellectuel.

Après un parcours scolaire « ordinaire » en maternelle, il est entré à l'IME en août 2014. Il bénéficie d'1h30 de temps de classe, trois fois par semaine et de l'atelier Makaton (une fois par semaine, depuis septembre 2015). Son niveau se situe à un niveau de moyenne section. Il vient en classe avec plaisir. Il adopte une attitude d'élève et s'investit dans le travail. Il peut travailler en autonomie mais interpelle fréquemment l'adulte. Il travaille lentement mais de façon très soignée. Il progresse à son rythme et il semble mieux réinvestir ses acquis depuis un an.

Il est suivi en orthophonie depuis septembre 2013, en libéral puis par l'orthophoniste de l'IME. Ce dernier observe des progrès dans la communication même si « l'oral seul est difficile ». Il est dans la relation à l'autre, il peut initier l'échange, le maintenir par des questions... Il accompagne ses actions de verbalisation de commentaires mais sa parole est difficilement compréhensible : il s'exprime par des mots, mais n'associe pas deux mots pour faire une phrase simple. Il n'est pas en capacité de mémoriser un enchaînement de phonèmes. Il ne peut utiliser des mots avec plusieurs syllabes, ils sont alors simplifiés. L'orthophoniste a repéré des difficultés lors de l'expression de double consonne et des difficultés en syntaxe. Malgré ses difficultés au niveau oral, il essaie de se faire comprendre par tous les moyens possibles.

Il semble qu'il soit en demande pour avoir une communication plus efficace pour être mieux compris. Il peut avoir beaucoup de persévérance et chercher tous les moyens à sa disposition pour se faire comprendre même si au bout du compte ces moyens échouent.

Sur le groupe éducatif, N. progresse en communication, il est davantage en recherche pour jouer avec les autres enfants. Il ose maintenant s'affirmer mais il a toujours des difficultés d'articulation pour s'exprimer, il ne généralise pas les sons mais il sait les répéter (à ce sujet, l'orthophoniste note qu'il dissocie le discours volontaire du discours spontané, c'est-à-dire qu'il peut répéter un mot mais il ne mémorise pas la prononciation pour réutiliser ultérieurement ce mot). Il se saisit de l'atelier Makaton et il peut maintenant exprimer des demandes. Il rencontre parfois des difficultés dans la compréhension de consignes orales et il n'est pas toujours aisé de savoir ce qu'il comprend du langage oral.

Il a des difficultés en motricité fine.

Il est respectueux du cadre et des limites.

Il a un classeur Makaton et son emploi du temps est composé avec des pictogrammes Makaton. Il ne l'utilise pas encore au domicile avec ses parents.

L'ensemble des intervenants s'accordent à dire que N, malgré ses difficultés de langage, s'exprime beaucoup plus spontanément soit par des mots simples, soit par des gestes Makaton (LSF) qu'il a bien intériorisés.

Un des objectifs de son Projet Personnalisé d'Accompagnement est de continuer à développer sa communication.

Par ailleurs, en lien avec le rapport Piveteau et le projet SERAFIN-PH, une classe « externalisée-expérimentale » a été mise en place en septembre 2017 et N. est un des sept élèves qui composent cette classe.

4.1.2 Les deux enseignantes

L'étude a cherché à cerner le choix des participantes, à savoir deux enseignantes, sur un critère de formation au programme Makaton.

En effet, l'enseignante E1, professeur des écoles depuis 2009, a réalisé la formation Makaton en 2017. L'enseignante E2, professeur des écoles depuis 2007, a effectué une formation en LSF (Langue des Signes Français) en 2012 puis elle s'est formée en interne sur le programme Makaton. Depuis septembre 2017, elles co-animent l'atelier Makaton, au sein de l'UE à l'IME, une fois par semaine, durant quarante-cinq minutes.

4.2 L'objectif et la progression pédagogique de l'atelier Makaton

Ces enseignantes utilisent, lors des séances Makaton hebdomadaires, les trois modalités d'interaction ; la langue des signes, l'oralisation et les pictogrammes, dans un objectif d'aide à l'expression et à la compréhension pour ces élèves.

Les objectifs de cet atelier, définis par ces deux enseignantes, sont : communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre, enrichir son vocabulaire, s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis et pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire.

Les enseignantes attendent également des élèves un développement des compétences transversales telles que : respecter les règles du groupe et respecter le tour de parole.

Les supports utilisés lors de cet atelier sont des jeux, images, photos, posters...



Chaque élève dispose d'un outil personnel : un classeur de communication, dans lequel des fiches (avec un code couleur) répertorient les pictogrammes représentant les personnages, les verbes, les aliments et les autres objets.



Pour cet atelier, les enseignantes ont élaboré leur progression pédagogique en invitant l'élève à prendre conscience que l'oral peut être représenté par des signes (LSF) ou par un pictogramme (sur lequel est écrit le mot correspondant), en identifiant la chaîne parlée comme une suite de mots ordonnées qui ont du sens, en comprenant qu'il est possible de traduire une idée en l'écrivant (ou en formant des phrases pictographiées) pour la transmettre à l'autre et en accédant à l'écrit.

Pour cela, elles s'appuient dans un premier temps sur le développement sémantique ou l'apprentissage de la signification des mots. Avec les pictogrammes, les enseignantes utilisent en premier lieu le vocabulaire de base (du quotidien de l'enfant) en travaillant sur le signifiant (pictogramme) et le signifié (concept associé au pictogramme). L'élève acquiert ainsi la correspondance entre le concept et le pictogramme.

Pour permettre une bonne mémorisation du lexique à un élève déficient, chez qui les apprentissages sont très lents, les enseignantes s'appuient sur la répétition.

Dans un deuxième temps, les enseignantes vont favoriser le développement morphologique et syntaxique, à savoir inviter les élèves à apprendre à mettre les mots ensemble pour former des phrases. La morphosyntaxe est l'agencement des mots dans la phrase pour qu'elle ait un sens et soit grammaticalement correcte. Cet agencement est soumis à des règles propres à chaque langue (choix et ordre des mots, conjugaison des verbes...).

Avant d'accéder à la production de phrases morphologiquement et syntaxiquement correctes, les élèves commencent par un enchaînement de syllabes, puis ils s'expriment par des mots-phrases pour nommer, faire référence à l'action, localiser un objet...

Puis, viennent les premières phrases à deux mots qui regroupent des verbes, des prépositions, négations et noms ainsi que différents schémas mélodiques. C'est le langage combiné « maman partie ».

Petit à petit, les phrases se rallongent et se complexifient avec l'ajout d'expansions avec ou sans mots grammaticaux (exemple d'une phrase pictographiée : « le chat boit du lait »).

4.3 Le protocole du recueil des données

Afin de recueillir des données sur l'étayage de l'enseignant en séance Makaton, nous nous sommes appuyés sur **une méthodologie qualitative**.

En effet, nous souhaitons adopter **une posture compréhensive** en conjuguant des observables ; en l'occurrence les traces de trois séances Makaton repérables dans les décryptages des enregistrements sonores, et une interrogation sur le sens que donneraient les enseignantes à l'analyse co-produite de leurs pratiques (entretien de co-explicitation).

Nous utiliserons, par conséquent, une méthodologie par cas. Passeron et Revel (2005) ont défini le cas comme « un ensemble de traces, d'indices, collectés dans différents registres (type de données) qui ensemble vont établir un réseau de significations et finir par faire signe (signifier quelque chose) ». L'enregistrement des interactions verbales entre un élève et deux enseignantes, sur trois séances d'atelier Makaton, puis les entretiens de co-explicitation avec ces deux enseignantes vont permettre de rechercher des preuves fondées sur la pratique, en situation écologique. L'étude des cas, en l'occurrence le croisement entre les pratiques des enseignantes et leurs discours vont amener une lecture qui déterminera la validation ou non de nos hypothèses en lien avec notre problématique.

Dans ce sens, nous avons élaboré un **protocole de recueil des données** :

Etape 1 ► **1^{er} recueil des données** : trois enregistrements audio des interactions verbales entre un élève et deux enseignantes sur trois séances Makaton, en IME

Etape 2 ► Les transcriptions des données et leurs analyses à l'aune des concepts de l'étayage Brunérien

Etape 3 ► L'analyse quantitative portant sur le nombre de catégories d'étayage brunérien calculé en fonction de la prise de parole de l'enseignante

Etape 4 ► L'analyse qualitative portant sur une description de l'étayage verbal des enseignantes en fonctions des trois fonctions d'étayage dominantes

Etape 5 ► La construction de la grille des entretiens de co-explicitation, en fonction des 3 fonctions d'étayage dominantes

Etape 6 ► **2nd recueil des données** : les entretiens de co-explicitation avec les deux enseignantes

Etape 7 ► Les transcriptions des données et leurs analyses, en lien avec l'analyse qualitative du 1^{er} recueil de données

4.4 Les conditions de mise en œuvre

Le 1^{er} recueil des données s'est effectué entre début janvier et fin février 2018, sur trois séances Makaton, sélectionnées en fonction de l'utilisation de l'outil « pictogramme » et de la présence et participation de l'élève N (certaines séances étaient axées davantage sur un travail d'oralisation, en privilégiant l'expression avec les signes LSF).

Les contraintes liées à l'enregistrement sonore ne nous ont pas permis de « capter des images » ou de filmer les interactions élève-enseignant avec le média des signes.

Le 2nd recueil des données s'est déroulé fin février, dans le cadre des deux entretiens de co-explicitation.

Le temps écoulé entre le 1^{er} et le 2nd recueil des données a été relativement court, afin de faciliter le travail de mémoire des enseignantes sur les ateliers Makaton où elles sont intervenues.

4.5 Méthodologie du recueil des données et de leurs analyses

Nous avons privilégié dans notre étude une recherche qualitative selon une approche compréhensive. Elle a été conduite au moyen d'une méthodologie de recherche qui a permis de croiser l'analyse des données discursives enregistrées avec les données issues des entretiens de co-explicitation.

Le principe est donc de placer le chercheur en situation de co-construction de savoirs avec le praticien dans une activité de recherche.

4.5.1. Le 1^{er} recueil des données : les enregistrements sonores de trois ateliers Makaton

Les trois enregistrements sonores correspondent à la durée de l'atelier Makaton, en présence des quatre élèves, à savoir entre 29 et 38 minutes.

Pour cette étude, le choix a été fait d'extraire uniquement les interactions verbales entre l'élève N et les deux enseignantes. Par ailleurs, nous avons également conservé les photographies (réalisées par les enseignantes) des phrases pictographiées de N, lors de ces trois séances Makaton.

L'analyse des données, à partir du corpus des trois transcripts, s'est opérée dans **un premier temps** de façon **qualitative**, en analysant les verbalisations des enseignantes à l'aune des six fonctions de l'étayage décrit par Bruner.

Extrait du transcript 2 (Annexe 2), avec l'analyse des fonctions de l'étayage de l'enseignante

E2 :

Code couleur :

- Enrôlement
- Réduction des degrés de liberté
- Maintien de l'orientation
- Signalisation des caractéristiques déterminantes
- Contrôle de la frustration
- Démonstration ou présentation de modèles

| | | |
|----|----|--|
| 29 | E2 | <i>L'enseignante lit la phrase pictographiée :</i> Là, tu veux nous dire : papa et maman se promènent avec la poussette, oui, ça c'est une première phrase ! ensuite, qu'est-ce que tu veux dire avec cette première phrase ? On va déjà prendre ça en photo, d'accord ? |
|----|----|--|

| | | |
|----|----|---|
| 30 | N | Oi eau |
| 31 | E2 | <p>Puis après on parlera des oiseaux si tu veux (N. désigne des oiseaux sur l'image)</p> <p>On va prendre une phrase par une phrase d'accord ? (Elle s'adresse à un autre enfant puis revient vers N.)</p> <p>Alors ! (elle donne le picto « écouter »)</p> <p>Tu refais ta phrase pour que je puisse la prendre en photo ?</p> |

Puis, nous avons **catégorisé les expressions verbales des enseignantes illustrant une fonction d'étayage**, en décrivant en parallèle l'action de celles-ci « l'agir enseignant » (cf. annexe 7).

Extrait du tableau (Annexe 7), reprenant les expressions de l'enseignante E1 illustrant une fonction de l'étayage et la description de cet agir enseignant (Transcript 1) :

Enrôlement : c'est la première tâche du tuteur, qui va susciter l'intérêt et l'adhésion de l'élève sur les exigences de la tâche.

| «Expressions de l'enseignante illustrant la fonction de l'enrôlement » | « Description de l'agir enseignant » |
|--|---|
| <p>1-Vous allez chercher une phrase et vous allez la placer sur votre bande...</p> <p>11- Alors, tu vas essayer de faire ta phrase N ? D'accord ? Vas-y !</p> <p>24-Alors, tu me dis ? Tu m'as dit ?</p> <p>26- Alors, réfléchis !</p> | <p>1-L'enseignante énonce explicitement la consigne de travail, en s'adressant au groupe d'élèves.</p> <p>11- Elle s'adresse à N pour l'inciter à se mettre au travail, en demandant son approbation et en l'encourageant.</p> <p>24- Elle l'encourage à parler plus fort et redire sa phrase pour mieux la comprendre.</p> <p>26- Elle l'encourage à réfléchir, à ne pas baisser les bras et continuer son travail de réflexion</p> |

Réduction des degrés de liberté : le tuteur simplifie la tâche de manière à ce que l'élève puisse atteindre la résolution du problème, en prenant en charge ou en réduisant le nombre des actions requises pour atteindre la solution.

| «Expressions de l'enseignante | « Description de l'agir enseignant » |
|--|---|
| <p>illustrant la fonction de l'enrôlement »</p> <p>46- alors je vais t'aider, je vais prendre un picto</p> <p>52- Alors il est là (elle désigne le picto « sous »)</p> <p>99- Je pense que « gâteau » tu l'as dans ton classeur ! puis « chocolat » aussi !</p> | <p>46- Elle réalise que N. a des difficultés pour composer sa phrase (il a posé les pictos : je/sapin) et l'aide à trouver le picto « avoir »</p> <p>52- Elle l'aide à trouver le picto en le désignant du doigt (sur une fiche de son classeur)</p> <p>99- Comme elle constate que N cherche le picto « gâteau au chocolat » elle lui indique de rechercher séparément dans sa banque de données (classeur) le mot « gâteau » puis le mot « chocolat »</p> |

Maintien de l'orientation : le tuteur aide l'élève à poursuivre l'objectif défini, en évitant que l'élève ne s'écarte du but assigné à la tâche, en lui rappelant le but à atteindre.

| «Expressions de l'enseignante | « Description de l'agir enseignant » |
|---|--|
| <p>illustrant la fonction de l'enrôlement »</p> <p>5- Alors le père Noel est venu ?</p> <p>9- pour donner des cadeaux ?</p> <p>19- Je te laisse continuer</p> <p>22- Ca c'est Noel !</p> | <p>5- Afin de ne pas perdre de vue la syntaxe de la phrase, l'enseignant reformule le début de la phrase signé par N et le questionne en vue de terminer cette phrase</p> <p>9- Elle le questionne pour l'inciter à terminer sa phrase, tout en lui faisant une proposition</p> <p>19- Elle lui signifie qu'il va continuer ce travail seul tout en ayant au préalable vérifié qu'il a trouvé les mots et la syntaxe de la phrase</p> <p>22- Elle nomme le picto qu'il vient de poser sur sa bande phrase, après avoir constaté des difficultés de N à prononcer le mot</p> |

Signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur procure des informations pertinentes sur la tâche pour que l'élève puisse aboutir à une production correcte et lui fait comprendre les écarts existants entre ce que l'élève produit et la réalisation souhaitée.

| «Expressions de l'enseignante illustrant la fonction de l'enrôlement » | « Description de l'agir enseignant » |
|---|---|
| <p>13- Venir, non alors ça ça ressemble, ça veut dire « aller » c'est très subtil, regarde bien, « il est venu », regardes le petit doigt il bouge</p> <p>28- Ah beh non, parce qu'on commence la phrase ici (elle désigne le début de la bande phrase)</p> <p>32- Alors, tu veux parler du sapin, qu'est-ce qu'il a le sapin ?</p> <p>62- Alors, on peut pas si tu rajoutes le mot « cadeau » après, ta phrase elle ne sera pas correcte</p> | <p>13- Elle explique la différence entre les pictos « aller » et « venir » en lui montrant le détail (doigt qui bouge) sur le picto « venir », afin qu'il puisse choisir le bon picto</p> <p>28- N a placé deux pictos (je/vois) au milieu et à la fin de sa bande phrase, elle l'incite à replacer ses pictos au bon endroit</p> <p>32- Elle l'incite à se recentrer sur le mot « sapin » pour qu'il puisse préciser sa pensée</p> <p>62- Elle lui signifie qu'il ne peut pas rajouter le picto « cadeau » après celui de « train » car sa phrase ne serait plus correcte, tout en comprenant bien son idée (le train était dans le cadeau)</p> |

Contrôle de la frustration : le tuteur va éviter que les erreurs de l'enfant ne se transforment en sentiment d'échec. L'aide du tuteur doit rendre la recherche de solution moins éprouvante, faire en sorte que l'élève soit plus en confiance et soit prêt à affronter une difficulté supérieure par la présence du tuteur.

| «Expressions de l'enseignante illustrant la fonction de l'enrôlement » | « Description de l'agir enseignant » |
|--|--|
| <p>1-Signe !</p> <p>13- Allez, recommence là ! Enlève tes pictos, tu réfléchis.</p> <p>26- Alors, là tu me dis « je vois », c'est ce qu'on faisait avec l'affiche.</p> | <p>1- Elle constate les difficultés d'élocution de N et lui demande de prendre appui sur la langue des signes pour communiquer</p> <p>13- Elle constate les erreurs de N (il a disposé les pictos les uns après les autres sans tenir compte de la structure syntaxique de la phrase) et l'invite à refaire sa phrase.</p> <p>26- Elle constate que N a commencé sa phrase par « je vois » et cette consigne était celle de la séance précédente où les élèves devaient observer une affiche et construire une phrase. Elle lui explique</p> |

| | |
|---|--|
| Là, il n'y a pas d'affiche, il faut que tu trouves ta phrase dans ta tête avant. 32- Alors, regarde plus tes pictos, regarde moi ! Cherche ta phrase ! | la démarche à suivre (réfléchir à une phrase dans sa tête) 32- Comme elle observe que N se perd dans la lecture de sa phrase pictographiée (il n'a pas mis les pictos dans le bon ordre de la phrase), elle lui demande de ne plus regarder ses pictos et de réfléchir par lui-même |
|---|--|

Démonstration : le tuteur offre à l'enfant un modèle ou imite un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va l'imiter en retour sous une forme mieux appropriée.

| «Expressions de l'enseignante illustrant la fonction de l'enrôlement » | « Description de l'agir enseignant » |
|--|--|
| 7- A la maison ? 11- Alors, tu m'as dit le père Noël est venu à la maison 30- Un sapin de ? 34- Alors je ? 38- Alors je vais te montrer, attends : j'ai eu un ? 44- Sous le sapin ! | 7- Elle reformule correctement le mot prononcé par N (mai on) 11- Elle reformule elle-même la phrase, en reprenant quelques mots isolés prononcés par N (cadeau/maison) 30-Elle demande à N de préciser ses propos en lui donnant des indices (effet Topaze) 34- Elle lui indique de commencer sa phrase par « je » 38- Elle pose les pictos sur la bande phrase en même temps qu'elle indique à N de commencer sa phrase par « j'ai eu » 44- Elle reprend les mots isolés de N en les associant (sous/sapin) |

Dans un troisième temps, nous avons procédé à une **analyse quantitative** des trois transcripts afin de déterminer le nombre de catégories d'étayage brunérien calculé en fonction de la prise de parole des enseignantes (cf. annexe 6).

Ce travail nous a permis de relever trois fonctions d'étayage « dominantes », dans des proportions différentes entre les trois transcripts, mais relativement homogènes.

4.5.2. Le 2nd recueil des données : les entretiens de co-explicitation

A partir de l'analyse qualitative et quantitative du 1^{er} recueil, nous avons élaboré une grille d'entretien de co-explicitation, dans une finalité compréhensive de l'activité des deux

enseignantes (cf. annexe 9). En effet, nous avons fait le choix d'aller au-delà de l'observation et ainsi recueillir l'expression des enseignantes sur le sens de leurs actions, sur leurs points de vue concernant les trois fonctions d'étayage dominantes mises en œuvre.

Nous avons donc proposé à chaque enseignante l'analyse d'une situation, à savoir l'analyse des interactions verbales lors des trois séances Makaton, en utilisant le cadre théorique de Bruner, afin de déclencher chez ces professionnelles la mobilisation de leurs savoirs d'expérience.

Au début des entretiens de co-explicitation, il s'agissait pour nous chercheurs, de permettre un temps de lecture des transcrits et de vérifier l'appropriation par les enseignantes du cadre théorique proposé (Bruner et les six fonctions d'étayage) afin qu'elles puissent apporter l'analyse personnelle de leur activité. A ce sujet, Pierrisnard (2017) écrit « l'analyse préalable s'effectuant sur la base d'une transcription fidèle des enregistrements de l'activité des praticiens, elle contribue fortement à faire le lien explicite entre les cadres théoriques proposés et l'activité concrète de l'enseignant. »

Notre posture de chercheur dans un dispositif de co-explicitation implique également une certaine déontologie, à ce propos, Vinatier (2007, p. 2) note « Travailler en tant que chercheur avec quelqu'un sur son expérience revêt une dimension ontologique dans la mesure où il s'agit de mettre à jour des phénomènes vécus par la personne et de collaborer à leur compréhension et à leur interprétation. »

Ainsi, l'activité langagière des enseignantes et les interactions avec l'élève N. ont été enregistrées en classe, durant les trois ateliers Makaton, puis retranscrits et analysés. Puis ces analyses ont été validées ou modifiées par les enseignantes, lors des entretiens de co-explicitation.

Cette technique particulière d'entretien permet d'aller plus loin dans l'analyse des traces de l'activité de l'enseignant, « en confrontant les points de vue du praticien et du chercheur, chacun complétant les connaissances de l'autre pour coproduire une analyse de l'activité qui synthétise et optimise les savoirs scientifiques et les savoirs d'expérience » (Pierrisnard, 2017, p.156).

Lors des deux entretiens de co-explicitation, nous avons instauré la démarche suivante : l'enseignante décrit l'expérience vécue avec l'élève N. en s'appuyant sur la transcription des interactions verbales lors des séances Makaton, puis le chercheur propose l'analyse du corpus avec les outils théoriques (Bruner et les fonctions d'étayage) et enfin l'enseignante apporte au chercheur des connaissances relevant du réel de son activité.

A ce propos, Pierrisnard (2017, p.162) souligne que « Le chercheur qui a proposé son analyse en amont a besoin que le praticien valide ou non dans la co-explicitation ses interprétations théoriques, en questionnant, point par point et selon ses choix, leur pertinence pour sa propre pratique. »

Vinatier (2007, p.3) complète ce point de vue : « Le chercheur propose à l'acteur, dans un cadre collectif, l'analyse d'une situation, avec sa théorie et ses outils d'analyse, qui, interactivement, vont déclencher chez l'acteur la mobilisation de ses savoirs d'expérience. » Par ailleurs, ces deux entretiens de co-explicitation, d'une durée de 45 minutes à une heure, ont fait l'objet d'un enregistrement audio que nous avons transcrit et utilisé dans une dernière analyse, toujours selon le cadre théorique de Bruner, pour compléter la vérification des hypothèses.

4.5.3. L'analyse des données

Cette analyse s'est effectuée dans une approche qualitative, en confrontant l'analyse du 1^{er} recueil de données et le discours des enseignantes sur les trois fonctions d'étayage dominantes.

5- L'analyse des données, résultats et discussion

5.1 Les résultats

Pour notre étude, nous nous intéresserons à une analyse quantitative et qualitative du 1^{er} recueil de données, ce qui nous permettra par la suite d'appréhender l'analyse du 2nd recueil des données et ainsi de décrire les trois fonctions d'étayage brunérien mises en œuvre par les enseignantes auprès de l'élève N., au sein de l'atelier Makaton.

5.1.1 L'analyse quantitative

Pour l'analyse du 1^{er} recueil de données, à savoir lors des trois séances Makaton enregistrées, les paroles des deux enseignantes ont été associées aux différentes fonctions de l'étayage, elles ont ensuite été comptabilisées puis analysées.

Tableau 2 : Nombre de catégories d'étayage brunérien calculé en fonction de la prise de parole de l'enseignante

| Catégories d'étayage | 1 ^{ère} séance 9/01/18 | 2 ^{ème} séance 23/01/18 | 3 ^{ème} séance 20/02/18 |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Enrôlement | 24 | 34 | 39 |
| Réduction des degrés de liberté | 3 | 3 | 8 |
| Maintien de l'orientation | 34 | 30 | 14 |
| Signalisation des caractéristiques déterminantes | 8 | 10 | 9 |
| Contrôle de la frustration | 14 | 13 | 5 |
| Démonstration ou présentation de modèles | 32 | 25 | 35 |

Il apparaît, suite à cette analyse, trois fonctions dominantes utilisées par les enseignantes et retenues pour cette étude : l'enrôlement, le maintien de l'orientation et la démonstration ou présentation de modèles.

Extrait de l'analyse des transcripts sur ces trois fonctions d'étayage dominantes :

► L'enrôlement

| | | |
|--------------|---------------------|---|
| Transcript 1 | 1(E1) 64 (E1) | Vous allez chercher une phrase et vous allez la placer sur votre bande pour raconter vos vacances, d'accord ? Allez, c'est parti ! Alors N. explique-moi N. Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ? Vas-y ! Allez, tu cherches ! |
| Transcript 2 | 87 (E2) 121 (E2) | Alors N, vas-y, je t'écoute ! Là, c'est bien ! Allez, c'est parti ! Tu peux changer. |

► Le maintien de l'orientation

| | | |
|--------------|--------------------|--|
| Transcript 1 | 7 (E1) 101 (E1) | Ah oui ! Les écouteurs, attends je vais te donner le picto des écouteurs ! Chocolat il est là, tu as raison ! |
| Transcript 2 | 31 (E2) 83 (E2) | On va prendre une phrase par une phrase, d'accord ? (Tu n'as pas mis de sujet) Qui est dans le parc ? C'est là ? Tu parles de la grand ? |
| Transcript 3 | 36 (E1) | Alors, mamie, ensuite ? Qu'est-ce qu'elle fait mamie ? |

► La démonstration

| | | |
|--------------|---------------------|--|
| Transcript 1 | 11 (E1) 74 (E1) | Alors tu m'as dit le père Noël, est venu, à la maison ? (E1 reprend les mots isolés de N.) Ok, j'ai joué aux voitures |
| Transcript 2 | 66 (E2) | Le garçon (E2 reprend le mot mal prononcé par N. « Le gasson ») |
| Transcript 3 | 32 (E1) 107 (E1) | Et là, tu m'as dit mamie, alors ? Alors, papa et maman vont voir quoi ? (E1 reprend les mots isolés prononcés par N. pour les structurer dans une phrase) |

Nous pouvons faire l'hypothèse que les fonctions d'étayage suivantes ; la réduction des degrés de liberté, la signalisation des caractéristiques déterminantes et le contrôle de la frustration ne sont utilisées que partiellement par les enseignantes. Cela semble dû au fait que celles-ci prennent en compte les capacités de l'élève N., les compétences mobilisées et l'objectif de la tâche.

Par ailleurs, ces séances s'inscrivaient dans une progression pédagogique, où des séances précédentes « similaires » avaient été proposées. Le contrat didactique était clairement identifié par les élèves. La répétition des activités pédagogiques et l'appropriation du média pictogramme ont favorisé l'établissement de « rituels » et la compréhension des attentes demandées par les enseignantes. Bruner (1983) soulignait à ce sujet la nécessité de proposer un entraînement régulier avec des scénarios routiniers pour que l'enfant comprenne l'attente demandée par l'adulte.

Pour notre étude, nous nous appuyons donc sur les trois fonctions dominantes pour comprendre comment les enseignantes jouent un rôle de tuteur pour inciter l'élève en situation de handicap à participer verbalement, avec le média pictogramme.

5.1.2 L'analyse qualitative

► Analyse qualitative des séances Makaton

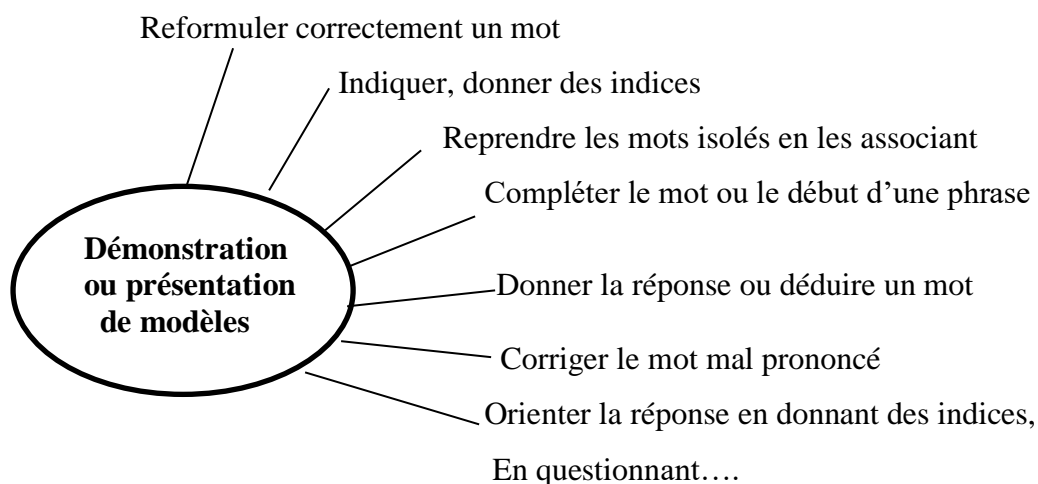
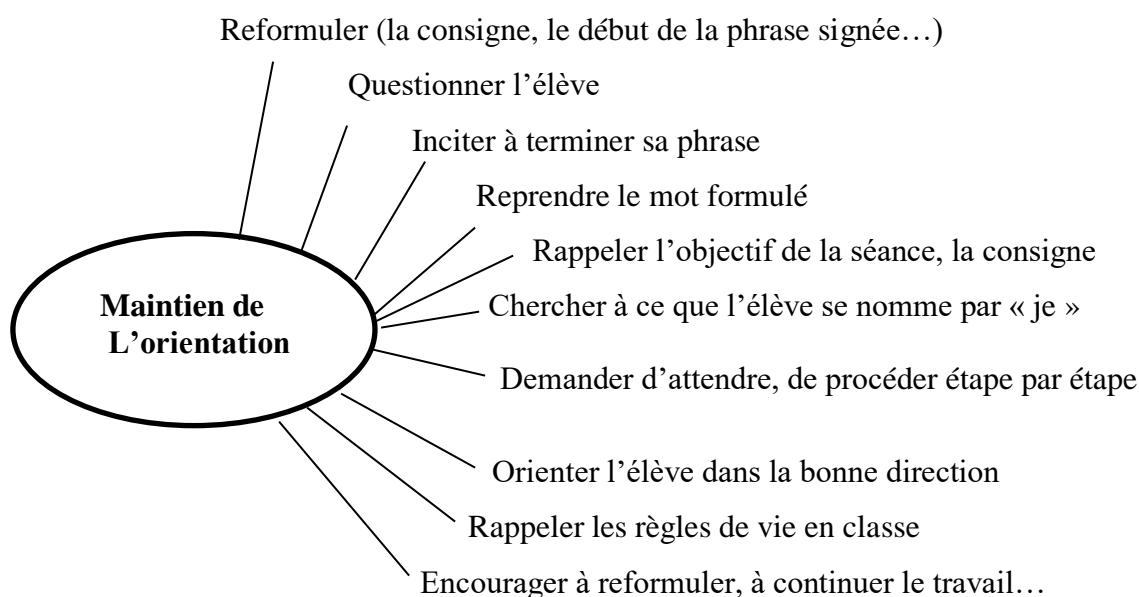
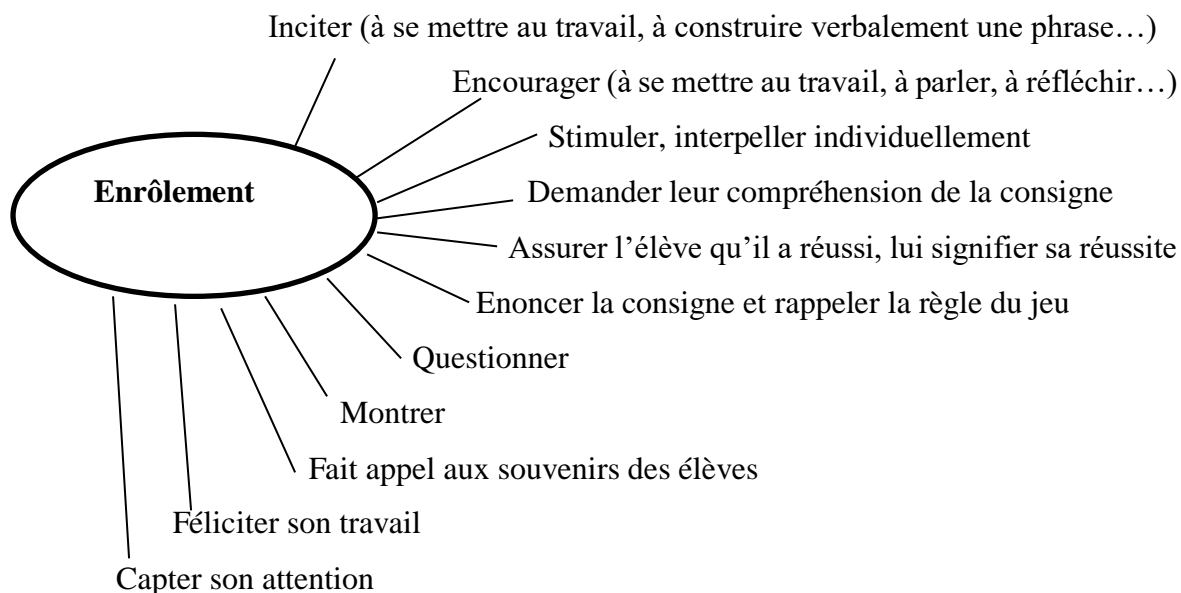
● L'analyse qualitative du 1^{er} recueil de données a amené une description de l'étayage verbal des enseignantes en fonctions des trois fonctions d'étayage dominantes.

Nous avons ainsi mis en parallèle les expressions verbales des enseignantes illustrant une des trois fonctions d'étayage avec une description de « l'agir enseignant ». En fonction du codage des expressions verbales de chaque enseignante, nous avons repris chaque expression puis nous l'avons classée dans une des 3 catégories d'étayage.

Nous avons ensuite recherché un verbe d'action illustrant l'expression verbale de l'enseignante en lien avec une fonction d'étayage.

Cette analyse met en évidence un ensemble de verbes d'action- action de l'enseignant- en lien avec chaque fonction d'étayage dominante (cf. figure 3).

Figure 3 : Les trois fonctions dominantes de l'étayage et les verbes d'action



La présentation de ces trois figures permet de souligner les variations d'action dans chaque fonction d'étayage ; dans la figure 1 sur l'enrôlement nous observons des verbes d'action tels que inciter, énoncer, montrer, faire appel aux souvenirs, féliciter, dans la figure 2 sur le maintien de l'orientation d'autres verbes d'action apparaissent ; reformuler, questionner, orienter et dans la figure 3 sur la démonstration des verbes tels que reformuler, reprendre des mots, corriger soulignent l'action de l'enseignante qui offre un modèle à l'élève. Ces verbes d'action reflètent la posture d'étayage prise par l'enseignante à un moment donné de l'apprentissage avec l'élève N.

Ce travail de reformulation (en verbes d'action) de l'étayage de l'enseignant a permis de préciser l'analyse utilisée lors des deux entretiens de co-explicitation. En effet, la construction de la grille d'entretien s'est effectuée à partir de l'analyse des données des enregistrements et en utilisant ces verbes d'action, venant expliciter l'action de l'enseignant.

► **Analyse qualitative des entretiens de co-explicitation**

Nous avons construit le guide d'entretien en nous appuyant sur l'analyse des trois fonctions d'étayage dominantes (à chaque fonction d'étayage nous avons posé une question générale puis nous avons illustré cette question en reprenant des expressions verbales enregistrées). Nous avons également questionné les enseignantes sur l'objectif de l'atelier Makaton, sur la pertinence de l'outil pictogramme Makaton utilisé avec cet élève, sur l'évolution de l'expression verbale de N. et plus généralement sur l'évolution de l'expression verbale des autres élèves utilisant cet outil Makaton (cf. annexe 7 et 8).

● L'analyse qualitative du 2nd recueil de données s'est appuyée sur une analyse de contenu et plus spécifiquement sur une analyse thématique.

En effet, les deux entretiens de co-explicitation ont été retranscrits puis analysés en fonction des thèmes principaux, que sont les trois fonctions d'étayage brunérien.

Bardin (1998, p.229) décrit ainsi l'analyse thématique : « elle est transversale, c'est-à-dire elle découpe l'ensemble des entretiens par une grille de catégories projetée sur les contenus. On ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme données, segmentales et comparables. »

En tant que chercheur, nous avons donc proposé aux enseignantes une analyse du corpus (1^{er} recueil de données) à l'aune des trois concepts d'étayage brunérien et il nous importait, à ce sujet, de recueillir leurs propres analyses de leurs savoirs d'expérience. En effet, cette confrontation de points de vue de l'enseignant et du chercheur va coproduire une analyse de l'activité d'étayage afin de compléter la vérification des hypothèses.

Ainsi, nous allons examiner en quoi ces trois fonctions d'étayage semblent pertinentes pour comprendre comment l'enseignante permet à l'élève en situation de handicap une participation verbale à partir du média pictogramme.

5.1.3 Les trois fonctions de l'étayage

L'analyse des transcripts du 2^{ème} recueil de données a consisté à mettre en lien les trois fonctions d'étayage utilisées en majorité par les enseignantes lors des trois séances Makaton en classe avec le discours de celles-ci sur leur propre activité.

Nous allons, à présent, relever et analyser les énoncés des enseignantes à propos de ces trois fonctions d'étayage.

● L'enrôlement

Bruner citait « le tuteur a pour tâche initiale d'enrôler l'enfant comme partenaire de tutelle » (1983, p. 272). L'enrôlement correspond aux comportements du tuteur par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de l'élève envers les exigences de la tâche.

L'enseignante E1 procède de diverses manières pour étayer en utilisant cette fonction. Elle va donner la consigne de façon précise et s'assurer de la compréhension de celle-ci; « (Annexe 11) 104 : Je voulais être sûre qu'ils soient bien au clair sur la consigne. ». Quant à l'enseignante E2, sa préoccupation se situe également sur la compréhension de la tâche par N., elle observe les comportements et réactions de cet élève pour ajuster son étayage ; « (Annexe 10) 90 : en fait, il a du mal il ne voit pas où je veux l'emmener, c'est sûr, il voit pas où je veux l'emmener. »

Les enseignantes vont également encourager, stimuler N. pour qu'il avance dans la tâche demandée : « (Annexe 11) 134 : Donc là il avait besoin d'encouragement et de l'adulte pour se lancer. » (Annexe 10) 64 : Ben pour qu'il adhère à ce qu'on fait. » Selon Chabanne et Bucheton (2002, p.19) « On considère que la partie la plus délicate du travail enseignant est

d'engager les élèves dans la tâche, de les accrocher au projet d'apprentissage. Il ne s'agit pas d'une simple dévolution réduite au cognitif, mais bien d'une appropriation subjective, d'un engagement. » La fonction d'enrôlement dans ce cadre-là désigne l'action de l'élève à s'approprier la consigne et la démarche à réaliser pour atteindre l'objectif, et ainsi de se donner les moyens d'agir. On constate que l'élève N. a besoin de l'assurance d'un étayage constant de l'enseignant et notamment d'être aidé, encouragé en cas de difficulté ; « (Annexe 11 : T E1) 136 : pour se lancer et pour savoir qu' il allait être étayé s'il bloquait , 170 : Oui, qui va le stimuler, qui va relancer la machine, un besoin de le faire avancer enfin qu'il ne reste pas bloqué sur quelque chose » , « (Annexe 10 : T E2) 96 : N. il a toujours besoin de nous regarder pour avoir notre assentiment sur ce qu'il est en train de faire, 98 : Il a besoin du regard de l'adulte pour être sûr de ce qu'il est en train de faire. » Nous percevons la nécessité pour les enseignantes d'assurer N. qu'il a réussi la tâche, en tenant compte de sa problématique (N. peut se montrer passif, manquer de confiance en lui). L'étayage par l'enrôlement va lui permettre de comprendre et d'adhérer à la tâche demandée, de susciter son intérêt et d'accepter la situation de tutelle en étant rassuré sur son avancée dans son travail.

● Le maintien de l'orientation

Dans cette fonction d'étayage, le tuteur va maintenir l'élève vers l'objectif à atteindre. A ce propos, citons Florin (1999, p.61) « Les enfants s'attardent ou vont vers d'autres buts, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. Le tuteur a pour charge de les protéger contre les distractions et de maintenir leur motivation. »

Dans les entretiens de co-explicitation, les enseignantes ont repéré ces moments où N. avait besoin de leur soutien pour ne pas se disperser ou ne pas se contenter d'une production limitée ;

(Annexe 11 : T E1) « 196 : J'ai voulu le ramener, enfin, je voulais qu'il se rende compte que sa phrase manquait de mots (...) il a besoin quand même du soutien de l'étayage de l'adulte pour pouvoir comprendre que sa phrase n'est pas complète. »

« 210 : Il fallait vraiment le recentrer sur ce dont il voulait parler. »

(Annexe 10 : T E2) « 102 : Voilà, il a besoin d'être encouragé, il a besoin d'être recadré parce qu'il peut partir dans tous les sens autrement »,

« 110 : Il faut qu'on insiste pour qu'il construise quelque chose qui soit compréhensible. »,
« 138 : C'est qu'il se restreint (...) il ne peut dire qu'un mot. »,
« 144 : Y a besoin d'étayer, de poser la question qui va faire enrichir la phrase (...) c'est pas spontané, ça vient pas tout seul, il faut qu'on l'aide. »,
« 148 : Je vais voir son regard qui va ailleurs sur la feuille, qu'il s'écarte de l'objectif. »

Les enseignantes font part de leur connaissance de la « zone proximale de développement » de N. pour ajuster leur étayage, elles prennent en compte non seulement les capacités attentionnelles de l'élève mais également du coût de la tâche. En ayant conscience des capacités cognitives et attentionnelles de N. et de l'objectif visé, elles vont ainsi reformuler la consigne, rappeler l'objectif de la séance, questionner, inciter N à terminer une phrase oralisée ou pictographiée, l'encourager à reformuler et continuer son travail. A ce propos, l'enseignante E2 a observé une façon de procéder chez N. indiquant qu'il s'écarte du but assigné à la tâche :

(T E2) « 72 : ou il te met plein de pictos les uns à côté des autres qui ne veulent rien dire sachant pertinemment que quand tu reprends avec lui mais tu lui dis regarde t'as mis chat y a un chat dans l'image ? Oh beh non, donc voilà, c'est de reprendre c'est un étayage oral aussi, (...) il a la compréhension de la consigne orale donc on peut l'étayer »

L'enseignante va donc intervenir auprès de N. pour lui rappeler la consigne, le questionner pour l'amener à maintenir son orientation vers l'objectif visé.

● La démonstration ou présentation de modèles

L'analyse quantitative du 1^{er} recueil de données (retranscriptions des interactions verbales entre N. et les enseignantes) a démontré l'utilisation importante de ce type d'étayage. L'analyse du 2nd recueil de données à savoir les retranscriptions des entretiens de co-explicitation confirment l'intérêt des enseignantes à recourir à la fonction de démonstration ou présentation de modèles. Cette fonction d'étayage implique l'exécution d'une compétence en présence de l'élève, mais aussi une sorte de « stylisation » des démarches ou l'achèvement de la tâche ou encore l'explicitation des étapes.

Les enseignantes, constatant les difficultés de prononciation de N., ont recours à cette fonction de façon importante en reformulant correctement un mot mal prononcé ; l'enseignante E1 reprend le mot « train » (en insistant sur le phonème [t]) prononcé « crain »

par N., elle reprend le mot « sapin » prononcé « apin » par N. ou le mot « garçon » prononcé « gasson ». Dans les entretiens de co-explicitation, elles explicitent leurs façons d'agir en parlant de « modèle », elles sont conscientes des difficultés d'articulation de N. et elles pensent qu'il pourra se saisir de ce modèle pour améliorer son expression orale ;

(T E1) « 226 : En verbalisant que le début du mot, il ne sera pas compris N il faut lui montrer les bons modèles de toute façon »,

« 228 : Il faut toujours aller le chercher et lui montrer le bon modèle donc le gasson non c'est pas le gasson c'est le garçon parce que sinon N il va se satisfaire de ça »,

« 266 : C'est important pour tout le groupe que moi ou E2 nous reprenions des phrases correctes dans ces moments-là pour que tout le monde puisse mettre du sens sur ce qui a été dit ».

De plus, elles n'hésitent pas à compléter un mot ou le début d'une phrase en justifiant ;

(T E2) « 162 : C'est à moi d'amener la fin du mot parce que ça viendra pas spontanément pour N. (...) il a le vocabulaire nécessaire mais en tout cas il n'arrive pas à le prononcer correctement donc si je l'aide pas ça ne viendra pas. ».

L'enseignante E1 justifie son étayage, à savoir la reprise de mots isolés prononcés par N en les restructurant dans une phrase ;

(TE1) « 248 : On revenait à notre objectif de travail sur la construction de phrase. »

Bruner souligne l'intérêt pour un apprenant de voir le tuteur tester par lui-même sa solution (celle de l'apprenant), par imitation, cela permet à l'apprenant de comprendre ce qui a permis de réussir ou d'échouer dans la réalisation de la tâche, puis permettre à l'apprenant de refaire cette tâche suite à la démonstration ; « La démonstration ou présentation de modèles solution pour une tâche, si l'on observe attentivement, exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève » (1983, p.278).

Les enseignantes soulignent l'importance et l'intérêt de reprendre oralement les mots mal prononcés par N. ou de compléter un mot par le fait qu'« il doit l'entendre pour tendre vers une prononciation la plus proche possible. » (T E1, 238). N. aura ainsi la possibilité de reformuler, par imitation, un mot mais également de comprendre ce qui a permis de réussir cette prononciation correcte. Les enseignantes insistent beaucoup sur les phonèmes de certains mots afin d'orienter N. vers une prononciation correcte du son d'une consonne.

Nous nous sommes questionnés, en tant que chercheur, sur l'intérêt de répéter un phonème (exemple : le son [r]) que l'élève N. ne sera pas en capacité « techniquement » de prononcer, l'enseignante E1 explicite sa démarche en disant (T E1, 236) « Il faut quand même qu'il l'entende. »

A travers les entretiens, nous constatons de nombreux feed-back des enseignantes en vue de corriger, de modaliser les tentatives de productions langagières ou de soutenir l'apprentissage de N. en accomplissant la tâche avec lui.

A ce sujet, nous pouvons nous interroger sur l'utilisation de certains feedback utilisant l'effet Topaze (Brousseau,2003) en ce sens où les enseignantes suggèrent la réponse en la dissimulant sous des codages didactiques de plus en plus transparents, l'élève finira par donner la réponse attendue et l'enseignant prendra à sa charge l'essentiel du travail ;

(1^{er} recueil de données), Transcript 1 « 30 : un sapin de ? », « 67 : Je joue aux voi ? », « 91 : A la m ? », Transcript 2 « 117 : Sur le ? », « 126 : Voit les ? » Transcript 3 « 14 : Du ? », « 44 : Ma ? »

Nous développerons ultérieurement, dans un prochain paragraphe, ce point sur l'effet Topaze et la notion de contre-étayage.

Les enseignantes utilisent ainsi différentes fonctions d'étayage afin de conduire l'élève N. en situation de réussite. L'association des diverses formes de l'étayage permet de tendre vers le but recherché dans chacun des trois ateliers Makaton. En parallèle, les enseignantes utilisent un outil « le pictogramme » afin d'aider N. à verbaliser, nous allons examiner en quoi le pictogramme pourrait être envisagé comme un instrument médiateur de l'activité (Rabardel, 1995).

5.1.4 L'artefact

L'artefact se définit comme un objet ayant subi une transformation même minime par l'homme et se distingue ainsi de tout objet dont la modification serait due à un phénomène naturel. Les pictogrammes Makaton dans ce sens pourraient être envisagés comme des artefacts.

L'élève N. utilise cet artefact pour accomplir ses tâches didactiques et le rôle joué par l'artefact serait une ressource pour les enseignantes. Examinons, à travers les entretiens de co-explicitation comment les enseignantes utilisent cet artefact comme un moyen de soutenir leurs actions didactiques, comme moyen de développement du « pouvoir d'agir, entre activité productive et constructive » (Folcher, Rabardel, 2004, p.263). Ces auteurs définissent l'activité productive comme une activité « dirigée vers l'atteinte des buts en situation ainsi que la configuration des situations de façon à ce que le sujet utilise au mieux son pouvoir d'agir ». L'enseignante E1 illustre ce propos : (T E1) « 268 : Oui, je pense pour N. c'est adapté, ça lui permet de mettre du sens sur les mots, ça soutient l'oralisation (...) il va moins

réfléchir à la façon dont il va prononcer le mot parce qu'il va avoir tout de suite accès au sens en ayant le pictogramme parce que le pictogramme ça lui parle. »

L'enseignante E2 complète cette analyse en affirmant ;

(T E2) « 22 : Au départ, c'était de lui donner un outil qui puisse l'aider à verbaliser parce qu'il a des difficultés de verbalisation (...) d'oralisation en tout cas. »,

« 24 : (ça l'aide) à faire des demandes, à se faire comprendre en fait des autres (...) ça l'aide à construire des phrases ».

Nous constatons que l'outil pictogramme a permis à N. de soutenir son oralisation, d'accéder au sens d'un concept, de faire des demandes, de construire des phrases et de se faire comprendre de ses pairs. Cet artefact semble réaliser une activité productive.

Concernant l'activité constructive, Rabardel et Folcher (2004, p.264) la définissent comme « l'activité constructive est orientée vers l'accroissement, le maintien, la reconfiguration du pouvoir d'agir. » N., en même temps qu'il réalise un travail d'oralisation soutenu par cet artefact « pictogramme », développe une assurance, une meilleure confiance en soi, qui accroît sa capacité à s'exprimer spontanément devant les personnes ;

(T E1) « 42 : On sent bien depuis qu'il est arrivé il s'en saisit plus et moi je trouve qu'il a gagné en confiance grâce à ça. »,

« 44 : Il ose plus (...) il a un peu plus de billes, d'outils pour s'exprimer. », « 46 : moi je le trouve plus à l'aise »,

« 50 : il prend de l'assurance »,

« 56 : Il peut oser s'exprimer, pouvoir dire moi je vais lire ma phrase devant les autres ».

L'enseignante E2 appuie cette analyse en parlant de l'investissement de N. dans l'atelier Makaton ;

(T E2) « 66 : Il est partant pour plein de choses cet enfant là, voilà, et je pense qu'il a compris que Makaton c'était pour lui un plus ».

En conséquence, l'artefact pictogramme ne se résume pas à un simple instrument, à un objet technique mais participe au « développement de l'esprit » selon la perspective Vygotskienne, « un artefact est d'abord une vue de l'esprit qui associe les interactions humaines, la médiation des outils, la cognition et les intentions de communiquer. » (Agostinelli, 2009, p. 366). A partir de l'analyse des entretiens, nous constatons donc que les enseignantes utilisent l'artefact pictogramme dans une visée orientée - vers l'objet d'apprentissage « construire des phrases pictographiées » - vers les autres sujets « s'exprimer de façon explicite auprès de ses pairs, communiquer » - vers l'élève N. lui-même « il gagne en confiance en lui, il ose davantage s'exprimer ».

Par ailleurs, l'analyse des entretiens de co-explicitation a révélé différents points qu'il nous semblait intéressant d'approfondir, notamment sur le rôle de tutelle des enseignantes en lien avec la zone proximale de développement, sur la notion de sur-étayage/contre-étayage ou l'ajustement à une surcharge cognitive et enfin sur l'étayage avec le média pictogramme en dehors des temps de classe.

5.1.5 Le point de vue des enseignantes sur leur rôle d'étayage

Nous avons été étonnés de la variété et de la richesse du contenu des entretiens de co-explicitation, révélant des aspects insoupçonnés de l'étayage verbal enseignant. En effet, les deux enseignantes ont fait part, lors des entretiens, d'un réel souci d'ajustement aux potentialités de leur élève, de la prise en compte de la ZPD ainsi qu'une préoccupation extra-scolaire de l'utilisation du média pictogramme.

• Une réflexion autour de la zone proximale de développement de l'élève N.

Les caractéristiques de la zone proximale de développement et de la mise en place du processus d'étayage impliquent de définir deux niveaux de développement : celui atteint par l'élève et celui qu'il peut potentiellement atteindre. Ces deux niveaux désignent respectivement le développement de l'enfant et les possibilités d'apprentissage.

Florin (1999) rappelle que « Pour être efficace, l'apprentissage doit se situer dans ce que Vygotsky appelait la zone proximale de développement c'est-à-dire dans l'écart entre le niveau actuel et celui qu'il peut atteindre au même moment avec l'aide de l'adulte. »

A l'analyse des transcrits des entretiens de co-explicitation, nous avons repéré différents mouvements de régulation des enseignantes en lien avec la connaissance des capacités cognitives de N. et de sa problématique :

Transcript E1 (Annexe 11):

-154 « pour le moment-là, je ne suis pas sûre qu'il soit en capacité de faire ça »

-142 « parce que pour N. tous les pictos un peu trop abstraits, heu, sont pas mémorisés »

-160 « il est très passif et attend » et 164 « Si on ne le bouscule pas un peu N, beh, il peut attendre »

180 « Je sais où il veut tendre »

196 « Moi j'ai réussi à le comprendre parce que je connais N depuis un certain nombre d'années »

260 « Il est capable de réajuster tout de suite son geste donc d'emblée il a besoin de donner une réponse immédiate »

Transcript E2 (Annexe 10) :

70 « Beh, je le connais, ça se voit, il peut souffler »

72 « ou il te met plein de pictos les uns à côté des autres qui ne veut rien dire (...) c'est de reprendre, c'est un étayage oral aussi, N il a la compréhension du langage oral, la consigne orale même si lui c'est compliqué dans sa pratique, il a la compréhension de la consigne orale donc on peut l'étayer »

148 « Je vais voir son regard qui va ailleurs sur la feuille tout simplement »

228 « C'est l'effort là (...) après tu le connais, il a une façon de te regarder, de se positionner, et là tu te dis »

230 « Il est quand même assez expressif au niveau du visage donc on peut lire sur son visage ses interrogations »

Les enseignantes semblent s'appuyer sur la connaissance et l'observation des attitudes de N., sur les interactions non verbales, pour comprendre là où il se situe dans l'avancée des tâches proposées. Elles mesurent également la charge cognitive, définie par Tricot, Chanquoy et Sweller (2007) « elle correspond à l'intensité du traitement cognitif mis en œuvre par un individu lorsqu'il réalise une tâche donnée dans un contexte particulier. »

En effet, cette théorie de la charge cognitive serait fonction ;

- Du nombre d'unités de traitement cognitif qu'il est nécessaire de maintenir et de traiter en mémoire de travail pour réaliser la tâche (charge intrinsèque)
- Des aspects environnementaux et personnels, cognitifs et non cognitifs qui peuvent interférer dans cette relation entre l'individu et la tâche (charge extrinsèque)
- De l'exigence du but de l'activité elle-même (charge essentielle).

Dans le cas de l'élève N., nous pouvons nous questionner sur sa capacité à maintenir et traiter des données en mémoire de travail. En effet, les enseignantes soulignent la passivité et l'attente de N. pour se mettre et poursuivre le travail et la nécessité d'un étayage verbal régulier pour avancer dans la tâche pédagogique.

Les enseignantes cherchent donc à viser un niveau de développement potentiel chez N., en lien avec sa participation verbale en atelier Makaton :

(T E1) 284 « On est plus dans l'articulation de gestion du volume sonore aussi parce que N ça peut être problématique, hein, il peut avoir une voix très basse, on ne l'entend quasiment pas »

(TE2)

102 « Voilà, il a besoin d'être encouragé, il a besoin d'être recadré parce qu'il peut partir dans tous les sens autrement c'est pour ça aussi que je répète, qu'on se concentre »

114 « N. il a besoin de répétition, il a besoin que les choses soient redondantes, qu'on recommence plusieurs fois pour que ça rentre (...) mais il est assez efficient, hein, dans sa construction après »

224 « Il faut être exigeant sans le mettre en difficulté » et 226 « l'exigence de construction, d'enrichissement de la phrase »

L'analyse du discours des enseignantes laisse apparaître le souci d'un ajustement régulier de leurs postures, notamment en repérant la zone proximale de développement de l'élève N. et ainsi procurer un étayage adapté.

● **Un sur étayage et/ou un contre étayage ou un ajustement à la charge cognitive ?**

La présence dans le dialogue didactique (Transcript du 1^{er} recueil de données) de nombreux feedbacks incitant N. à préciser sa pensée (T 1) « 34 : Tu veux parler de toi ? », ou l'incitant à reformuler un mot prononcé pour qu'il construise correctement sa phrase (T 2) 43 : Alors maman ? », peut être justifiée par le fait que ces deux enseignantes cherchent fortement à guider N. afin de développer une démarche en cours.

N. a besoin d'être épaulé pour simplement s'exprimer à l'oral, pour entrer dans la démarche proposée et construire oralement des phrases. Les trois transcripts des interactions verbales entre N. et les enseignantes lors des séances Makaton témoignent de la pauvreté lexicale de l'élève N., entraînant une participation orale conséquente des enseignantes pour ainsi soutenir son apprentissage.

Par ailleurs, certains feedbacks enseignants semblent orienter la réponse de N. en prononçant, par exemple la 1^{ère} lettre du mot ou le début du groupe nominal attendu ; (T 2) « 91 : C'est la ? La grand ? », (T 1) « 67 : Je joue aux voi ?, 91 : A la m ? (en insistant sur le phonème [m]) ». Nous pouvons alors nous questionner sur cette forme d'étayage ; est ce que les enseignantes ont donné une tâche à N. qu'il est en capacité de réaliser seul ou s'agit-il

d'un « sur-étayage » dans le sens où les enseignantes en utilisant l'effet Topaze (Brousseau, 2003) suggèrent la réponse par des questions explicites et simples ?

En posant ces questions, les enseignantes « négocient à la baisse les conditions dans lesquelles l'élève finira par donner la réponse attendue, le professeur a fini par prendre à sa charge l'essentiel du travail. La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut être donnée. Evidemment les connaissances nécessaires pour produire ces réponses changent leur signification aussi. En prenant des questions de plus en plus faciles, il essaie de conserver la signification maximum pour le maximum d'élèves. Si les connaissances visées disparaissent complètement, c'est "l'effet Topaze". » (Brousseau, 2003).

Par ailleurs, en analysant le 1^{er} recueil de données, nous nous sommes également interrogés sur l'étayage apporté par une enseignante, lors de la 3^{ème} séance Makaton (Transcript 3, annexe 3) ;

| | | |
|------------|----|---|
| 125 | E2 | Ah ! Allez, vas-y ! |
| 126 | N | Ecu euils |
| 127 | E2 | Les écureuils ils |
| 128 | N | Ils |
| 129 | E2 | grimpent |
| 130 | N | Grim |
| 131 | E2 | Dans |
| 132 | N | Dans |
| 133 | E2 | L'arbre |
| 134 | N | Arb |
| 135 | E2 | Ok ! |
| 29' | | Donc, la semaine prochaine mardi prochain il n'y aura pas Makaton |

En donnant les réponses à ses propres questions, cette enseignante réalise-t-elle à ce moment-là que cette activité est trop complexe pour N. ? Souhaite-t-elle faire avancer rapidement la démarche de N. pour construire une phrase (fin de la séance Makaton) en ne donnant pas suffisamment de temps de réflexion ?

S'agit-il ici d'un sur-étayage ou d'un contre-étayage enseignant ? Hudelot définit cette aide apportée par l'expert comme un contre-étayage si l'enseignant donne une tâche à l'élève qu'il maîtrise déjà et/ou si l'enseignant réalise une activité visant des apprentissages trop

complexes pour l'élève. Dans les deux cas, l'aide de l'enseignant ne lui sera pas bénéfique. Comme l'énonce cet auteur (1999, p.224) : « le soutien de l'adulte peut se transformer en « contre-étayage » du fait que toute prise de parole peut être considérée soit du point de vue de sa justesse pragmatico-énonciative, soit en raison de sa correction formelle. ».

Dans cet exemple-là, l'élève N. doit construire une phrase à partir du pictogramme « arbre » et il commence à nommer « papa et maman » (T3, 106), les enseignantes lui suggèrent de changer de sujet « Tu n'es pas obligé de parler de quelqu'un de ta famille » (115). L'enseignante E2 oriente ensuite la réponse de N. vers le mot « écureuil » en le questionnant ; « Qu'est ce qui mange des noisettes ? » (118) puis elle nomme le mot « écureuil » en convoquant un souvenir sur la chanson de Noël qu'ils ont appris ; « L'écureuil, dans la chanson de Noël » (119). Elle lui demande ensuite de nommer une action de l'écureuil ; « Alors, qu'est-ce qu'il peut faire l'écureuil ? » (121), N. s'exprime alors en prononçant le mot « man » et en faisant le signe (manger). L'enseignante l'oriente alors à nommer une action de l'écureuil en lien avec l'arbre. A partir de cette question, une autre élève suggère le mot « grimpe » puis nous nous apercevons que N. va intervenir oralement en répétant les mots/réponses de l'enseignante ; « ils », « grimpent » « dans » « l'arbre ».

Le type d'étayage de l'enseignante, à ce moment-là de l'activité, semble être à la fois en lien avec l'enrôlement dans le sens où elle s'attache à engager son intérêt et à la fois en lien avec le maintien de l'orientation en évitant que N. ne s'écarte de l'objectif. Mais, qu'en est-il de l'étayage enseignant consistant à prendre en charge une grande partie de la tâche dévolue à l'élève ?

Dans l'observation et l'analyse des gestes professionnels, Bucheton (2009, p.262) écrit à ce propos : « La limitation par le sur-étayage qui veut tellement faire apprendre qu'il gave, qu'il utilise l'effet Topaze et par le contre-étayage qui décourage systématiquement les élèves qu'il démotive en les mettant systématiquement en situation d'échec permet de saisir la subtilité de ce geste la plupart du temps langagier, chemin de crête entre le sur et le contre. »

Dans les entretiens de co-explicitations, les enseignantes justifient leurs postures d'étayage par la connaissance du niveau scolaire de N., de ses capacités et limites cognitives et langagières et de son niveau potentiel, pour intervenir en donnant un modèle ou une réponse ; (T E2) « 178 : Vraiment il faut l'étayer, faut lui dire peut être les mots parce que là ça bloque et la fois d'après ça bloquera peut-être pas mais, heu, on est quand même dans un travail aussi où on ne les met pas en échec. » Cette enseignante a observé que N. pouvait se trouver

en difficulté lorsqu'il cherchait un mot, il peut rester « bloqué » et ne pas trouver lui-même la réponse. Cette situation peut l'amener à vivre un moment difficile, un moment où il se sent en échec. L'enseignante a donc pris le parti d'étayer N. en donnant elle-même la réponse, considérant dans ce contexte la difficulté dans laquelle se trouvait N. Les enseignantes ont explicité dans les entretiens les efforts de N. pour communiquer, en termes de prononciation, d'expression spontanée devant ses pairs, de recherche de moyens pour compenser une difficulté d'expression orale. N. est décrit comme un élève qui a « besoin d'automatisme, de répétition » afin d'intégrer de nouveaux concepts ou de nouvelles démarches cognitives.

Et si dans les feedbacks enseignants, celles-ci tentaient, à ce moment-là, de réguler la charge cognitive de N. ?

La charge cognitive « correspond à l'intensité du traitement cognitif mis en œuvre par un individu lorsqu'il réalise une tâche donnée dans un contexte particulier » (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007). Selon ces auteurs, elle serait fonction :

- Du nombre d'unités de traitement cognitif qu'il est nécessaire de maintenir et de traiter en mémoire de travail pour réaliser la tâche
- Des aspects environnementaux et personnels, cognitifs et non cognitifs qui peuvent interférer dans cette relation entre l'individu et la tâche
- De l'exigence du but de l'activité elle-même

Nous pouvons alors nous questionner sur la charge cognitive supportée par N. ; était-il à ce moment-là de l'activité en capacité de mobiliser sa mémoire de travail pour se rappeler des éléments nécessaires pour composer sa phrase ? A partir d'un pictogramme « arbre », était-ce réalisable de construire une phrase sans utiliser des sujets (maman, papa) qu'il maîtrisait ? N. est décrit comme un enfant passif, qui a gagné en confiance en soi au fil du temps, mais en étant bloqué, figé devant une question, l'aspect émotionnel prenait-il le pas sur son investissement cognitif ?

Les enseignantes connaissent N. depuis un certain temps, l'ont observé dans sa posture d'élève, et elles considèrent qu'il est nécessaire pour elles d'intervenir en montrant « le bon modèle », en disant « le mot attendu », en reprenant des mots isolés et en les structurant dans une phrase. Elles s'ajustent dans leur guidance à la charge cognitive supportée par N., la connaissance de la manière dont l'élève gère sa propre charge cognitive semble être à ce moment-là de l'activité pédagogique un enjeu majeur.

● **L'étayage avec le média pictogramme en dehors des temps de classe (à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution IME)**

L'analyse du discours des enseignantes révèle la nécessité d'utiliser ce média pictogrammes dans les différents lieux de vie de l'enfant.

En effet, pour ces deux enseignantes, l'outil pictogramme et plus généralement le programme Makaton doit être utilisé en dehors des temps de classe afin d'apporter une cohérence et une appropriation optimum de cet outil par l'enfant. Que ce soit à l'intérieur de l'institution IME, dans la famille ou dans d'autres lieux fréquentés par l'enfant, l'étayage avec le média pictogramme semble corrélé avec l'investissement de l'entourage de l'enfant dans l'utilisation de cet outil.

T(E1)

40 « Voilà, il faut qu'il puisse généraliser ça, après pour arriver à généraliser tout ce travail qui est fait en atelier, il faut multiplier les lieux où on utilise le Makaton et sur le groupe, alors là c'est fait, l'idéal ce serait qu'à la maison ce soit fait »

42 « La maman connaît bien quelques pictos, quelques gestes mais bon c'est pas repris »

298 « moi, je trouve qu'il y a une évolution seulement si c'est repris dans d'autres endroits et ça, je pense que c'est la clé aussi du Makaton »

308 « Je pense que si d'autres personnes s'engouffraient dans ce créneau, elle pourrait évoluer (*l'enseignante fait allusion à une jeune fille participant à l'atelier Makaton*)

324 « Pour les parents qui s'en saisissent, je trouve que c'est important, on peut apporter un soutien à l'enfant »

T (E2)

201 « déjà faire du lien avec la famille »

212 (*L'enseignante s'exprime au sujet de l'achat d'un logiciel Mopikto reprenant la base de données des pictogrammes Makaton*) « ça a été formulé auprès des parents, ils sont preneurs (...) ils sont preneurs de soutien pour leur enfant »

248 « Je pense que ouais si c'est utilisé dans différents endroits ça peut être porteur »

L'investissement de l'entourage semble capital pour l'efficacité du programme Makaton. Si l'enfant ne partage pas le même système de communication que celui de ses parents, ni de ses éducateurs ou ses camarades de classe, il n'aura pas envie de s'en servir, se sentant isolé des autres. L'investissement de l'entourage s'avère donc indispensable à l'utilisation du

Makaton, ne serait-ce que pour l'apprentissage et « l'entretien mnésique » des signes et des pictogrammes.

Dans leur étude sur l'application du programme Makaton, Volpato et Orton (1986) ont conclu à la nécessité que le vocabulaire Makaton soit commun avec les personnes de l'entourage de l'élève et que ce dernier puisse exprimer ses souhaits et désirs personnels, se manifester et rendre compte de ce qu'il vit. Pour ces auteurs, il est nécessaire que ce système soit facile à apprendre pour les partenaires interactifs de l'élève, immédiatement utilisable, et qui leur permette de trouver rapidement l'assurance, la confiance nécessaire pour progresser. Ce programme ne doit donc pas être trop difficile à apprendre afin de ne pas s'exposer à l'échec.

Ces enseignantes relèvent, par ailleurs, que certains professionnels de l'IME sont formés au programme Makaton, ce qui permet à l'élève N. de communiquer avec cet outil au sein de l'institution : « Il y a quand même un panel d'endroit où il peut utiliser Makaton » (T E1, 66) et « Je dis à l'intérieur de l'institution parce qu'il y a des gens qui sont formés » (T E2, 32)

Dans le cadre du parcours de l'élève, une enseignante souligne également l'intérêt de la transmission de cet outil de communication à un autre établissement ; « On a fait partir des enfants d'ici pour aller à B. (autre établissement IME) ou ailleurs avec un classeur plus petit où l'essentiel des pictogrammes qu'ils utilisaient dans leur quotidien étaient répertoriés. » (T E2, 54).

5.2 La discussion

Ce travail a eu pour objectif d'étudier les formes d'étayage employées par des enseignantes exerçant en IME, utilisant le média pictogramme Makaton, dans une visée de participation verbale d'un élève présentant un retard de langage.

L'analyse des deux recueils de données a permis de mettre en relief trois modalités d'étayage dominantes, utilisées conjointement par les deux enseignantes, à partir de l'observation de séances Makaton et confirmées lors d'entretiens de co-explicitation. Nous avons également cherché les facteurs favorisant l'utilisation de l'outil pictogramme comme aide à l'expression verbale de l'élève N.

Pour aller plus loin dans ce travail de recherche, nous nous sommes efforcés de vérifier les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1**

Si l'étayage de l'enseignant dans une interaction de tutelle est fondamental pour la médiation de l'apprentissage (Bruner, 1983), alors l'étayage apporté par le média pictogramme Makaton sera déterminant pour permettre à l'élève de participer verbalement, par le recours aux six fonctions d'étayage brunérien.

- **Hypothèse 2**

Des fonctions d'étayage « dominantes » mises en œuvre avec le média « pictogrammes » seraient utilisées par l'enseignant en UE afin de permettre la participation verbale des élèves en situation de handicap.

- **Hypothèse 3**

Si l'artefact est un instrument médiateur de l'activité (Rabardel, 1995) alors l'outil « pictogramme Makaton » serait un artefact permettant aux élèves en IME de favoriser leur expression verbale.

La discussion reviendra sur l'énoncé de ces trois hypothèses et elles seront élargies par les apports de cette étude. Enfin, nous reviendrons sur les forces et les faiblesses de ce travail de recherche.

- **5.2.1 Hypothèse 1**

Suite aux analyses des deux recueils de données, nous avons constaté que les deux enseignantes **employaient les six fonctions de l'étayage dans des proportions différentes**. En effet, les enseignantes ont utilisé, à chaque séance, les fonctions d'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou présentation de modèles, comme le démontre le tableau 2 (p.60). Nous avons remarqué qu'elles intervenaient beaucoup auprès de N. afin de le guider dans cette activité et qu'il puisse réussir la tâche demandée. Les interventions de ces enseignantes ont été ciblées, elles ont toutes une fonction différente en ayant pour but la réalisation de la tâche.

Ainsi, nous pouvons affirmer que l'activité étayante se distingue d'un simple guidage dans le sens où le tuteur (enseignante) a dosé ses interventions en fonction du degré de réussite

de l'élève. En d'autres termes, la conduite de l'enseignante est pour partie tributaire de celle de l'élève ; « elle est en un sens déclenchée par la conduite de ce dernier, tout en étant par ailleurs une activité susceptible de réguler les conduites futures de celui-ci. » (Hudelot, 1999, p.220). L'étayage entendu comme une intention éventuellement programmée, à l'image des « formats » décrits par Bruner, représente donc une activité d'aide au développement ou à l'apprentissage d'une conduite ou d'une notion. Dans notre étude, nous avons perçu l'étayage des enseignantes favorisant la participation verbale d'un élève, comme l'indiquent les enseignantes lors des entretiens de co-explicitation ; « Parce qu'il peut, c'est l'effort là, c'est vraiment de faire l'effort là, après, tu le connais, il a une façon de te regarder, de se positionner, et là tu te dis mais là il comprend rien de ce que je lui demande il faut que je refasse, que je reformule, en tout cas que je trouve une solution (E2, 228) », « Et puis donc après, c'était important, alors, heu, je voulais qu'il voit que grâce à mes gestes, j'avais pu comprendre ce qu'il voulait me dire mais moi, j'avais compris, ses camarades n'avaient pas forcément compris (E1, 264) », l'enseignante E2 ajoute que N. articule mieux un mot quand il répète ce mot prononcé par celle-ci : « Il articule plus (E1, 280) ». Nous constatons les ajustements réguliers des enseignantes pour permettre à N. d'atteindre l'objectif pédagogique visé, à savoir la construction orale d'une phrase en utilisant des pictogrammes. Cet objectif, pour les enseignantes, comportait une visée pragmatique dans le sens où elles souhaitaient aider N. à oraliser « essayer de construire des petites phrases simples pour arriver à se faire comprendre, alors ce sont vraiment des phrases du quotidien pour qu'il puisse se faire comprendre après, dans le futur. (E1, 38) ». L'intention pédagogique des enseignantes était bien de favoriser l'autonomie de N., en l'outillant avec le média Makaton afin de l'aider dans son oralisation, en lui permettant de s'exprimer de façon autonome, en construisant des phrases simples pour communiquer avec des tiers, cette compétence se révélant essentielle dans sa vie d'adolescent et d'adulte. Pour cela, les enseignantes se sont appuyées sur leurs connaissances des capacités actuelles de N. et des possibilités pour cet élève d'avoir accès aux savoirs visés (Zone de Proche Développement de Vygostsky, 1985) pour déterminer la nature de l'étayage à apporter.

En effet, les activités réalisées lors des ateliers Makaton ont été réfléchies par les enseignantes. Lors du 1^{er} recueil de données, s'agissant de trois séances d'expression verbale à partir d'affiches ou d'un jeu de dé (pictogramme sur chaque face), les enseignantes ont choisi de montrer des affiches en lien avec une scène de vie quotidienne ou d'utiliser des dés avec des pictogrammes où le vocabulaire nécessaire pour les décrire était connu des élèves. Il était important d'avoir étudié auparavant le lexique correspondant aux pictogrammes ainsi

que leur signification. Les enseignantes, connaissant la ZPD pour N. ont proposé des temps courts et réguliers pour l'aider à oraliser en utilisant l'outil Makaton : « Je pense que techniquement il n'a pas les moyens de, d'avoir un oral compréhensif par tous (E2, 50) », « Voilà, en insistant sur son oral sur des temps courts hein, sur des temps dédiés à ça, et puis on le reprend dans la journée (...) on peut l'entendre formuler des mots de manière plus audible donc il y a aussi l'effort fourni (E2, 52) ». Elles ont cerné chez cet élève le besoin d'être soutenu dans l'effort à réaliser pour atteindre l'objectif : « Après N., il faut aussi être un peu derrière, le pousser un peu (...) Il faut être exigeant sans le mettre en difficulté. » (E2, 224). Elles savent également discerner la difficulté chez N. dans la compréhension de la tâche : « tu le connais, il a une façon de te regarder, de se positionner, et là tu te dis mais là il comprend rien de ce que je lui demande il faut que je refasse, que je reformule, en tout cas que je trouve une solution. » (E2, 228), « Ou il me regarde et tu sens qu'il a les yeux qui questionnent (...) il est quand même assez expressif au niveau du visage » (E2, 230).

Ainsi, à travers l'analyse des entretiens de co-explicitation, nous avons constaté l'attention portée par ces enseignantes à l'amélioration des moyens de communication de l'élève N. et cela à travers l'utilisation des six fonctions d'étayage brunérien.

L'analyse des deux recueils de données a également apporté une description des savoirs convoqués dans les ateliers pédagogiques Makaton ; des concepts tels que un mot illustré par un pictogramme, des techniques comme la constitution d'une phrase (sujet/verbe/complément), des savoirs culturels comme inventer une phrase à partir de l'observation d'une affiche en partant de ses acquis, de son lexique et une pratique sociale comme la verbalisation devant ses pairs, la valorisation « Cette valorisation constitue l'arrière-plan socioaffectif et identitaire de la leçon (Bucheton,2009) ». Face à cet élève, les enseignantes ont utilisé les fonctions d'étayage « comme une intention éventuellement programmée (Hudelot, p.221) » en lien avec la ZPD, comme une réaction aux dires de l'élève, comme une ressource ou « un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler, de réparer ses maladresses (Hudelot, p.221) ». Cet auteur souligne la mission de l'enseignant comme « un expert, la personne ressource qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur (p. 222) ».

Toutefois, l'analyse des deux recueils de données a laissé apparaître trois fonctions d'étayage utilisées de façon majoritaire dans le cadre de ces ateliers avec l'élève N. Nous allons donc développer ce point afin de vérifier l'hypothèse 2.

- 5.2.2 **Hypothèse 2**

Lors des entretiens de co-explicitation, les éléments conceptuels du cadre théorique avaient été donnés aux enseignantes, facilitant en cela la négociation et la construction d'une « zone interprétative partagée entre chercheurs et praticiens où les argumentations et les ressources des uns et des autres sont mobilisées, où les praticiens en collaboration avec les chercheurs viennent éclairer un certain objet lié à cette pratique » (Bednarz, 2015, p.174). **Ces entretiens ont donc validé l'hypothèse de l'utilisation de fonctions d'étayage dominantes à savoir l'enrôlement, le maintien de l'orientation et la démonstration**, lors des trois ateliers Makaton.

En effet, les deux enseignantes ont chacune employé les fonctions d'enrôlement afin d'engager N. dans la tâche, le maintien de l'orientation afin d'aider N. à ne pas s'écarter du but assigné à la tâche et la démonstration en offrant à N. un modèle en reprenant ou corrigeant une tentative de celui-ci. Alors, pourquoi ces trois fonctions d'étayage dominantes ont-elles été utilisées auprès de N. dans ces ateliers Makaton ?

Plusieurs explications peuvent être avancées, au travers de l'analyse des entretiens de co-explicitation :

- Le niveau d'expertise des deux enseignantes :

E1 exerce depuis 9 ans et E2 depuis 11 ans, elles ont construit leurs postures d'étayage à partir de leur pratique d'enseignant expert. Elles savent écouter, observer, s'ajuster aux attentes de N. ; « Je savais que cela allait coincer à deux endroits (E1, 140) », « Si on ne le bouscule pas un peu N., beh, il peut attendre » (E1, 164) », « Pour le moment-là, je ne suis pas sûre qu'il soit en capacité de faire ça (E1, 154), « moi j'ai réussi à le comprendre parce que je connais N. depuis un certain nombre d'années ». Ces enseignantes ont utilisé de façon majoritaire les fonctions d'étayage : enrôlement, maintien de l'orientation et démonstration, en fonction de leur connaissance des acquis et potentiel cognitif de N., de leurs observations, des réactions de N. face à la réalisation de la consigne. Elles ont adapté leurs postures d'étayage à l'élève N.

- La formation des enseignantes à l'outil Makaton :

E1 a réalisé la formation Makaton en 2017 et E2 a été formée à la Langue Française des Signes (LSF) en 2012 et elle a appris « sur le tas » le programme Makaton. Elles maîtrisent

ce programme associant la LSF, l'oralisation et les pictogrammes et elles ont fait le choix de l'utiliser dans une visée pragmatique et pédagogique auprès de N. Leur connaissance du programme Makaton a permis d'enrôler N. progressivement dans l'appropriation de cet outil. Cette appropriation suppose que l'élève relie le signifiant (la partie matérielle du pictogramme) avec la partie signifiée (la partie immatérielle, conceptuelle du pictogramme). Ils sont intimement liés en une relation de signification. L'utilisation de pictogrammes nécessite constamment que l'élève n'identifie pas le pictogramme à une réalité représentative, mais au contraire il en saisisse l'aspect abstrait. Il doit être capable de faire correspondre à une image des effets de sens différents, comme par exemple, se servir du pictogramme « table » pour la table de la cuisine, la table du salon, le bureau... Le Makaton n'est pas un langage, ni une nouvelle langue, c'est un moyen, une aide pour la communication et pour la stimulation du langage.

- L'adaptation aux besoins particuliers de l'élève N. :

Les enseignantes ont une connaissance précise des besoins de cet élève. N. est un jeune homme qui présente une déficience intellectuelle sans troubles du comportement, il a un statut d'élève et coopère facilement ; « Il est partant pour plein de choses cet enfant-là, voilà, je pense qu'il a bien compris que Makaton c'était pour lui un plus » (E2, 66). Par conséquent, ces enseignantes n'ont eu recours que peu de fois à la fonction d'étayage « contrôle de la frustration », N. est suffisamment en confiance pour affronter une difficulté, pour ne pas vivre une erreur comme un échec. Par ailleurs, les enseignantes ont adapté l'objectif pédagogique et les moyens utilisés afin de permettre à N. d'atteindre la résolution du problème, elles ont très peu utilisé les fonctions d'étayage « réduction des degrés de liberté et signalisation des caractéristiques déterminantes ». La tâche était suffisamment explicite et le contrat didactique identifié pour rendre possible la prise en charge de la consigne par N., en fonction de ses capacités cognitives. Nous avons constaté que les enseignantes ont adapté leur langage et elles ont étayé selon le niveau de langage de l'élève N. C'est un élève qui présente des difficultés de prononciation, qui a besoin d'être encouragé, soutenu dans ses tentatives de verbalisation.

Ainsi, en encourageant ou félicitant N. dans ses productions orales, elles ont utilisé majoritairement la fonction d'étayage « maintien de l'orientation » dans l'objectif de le « maintenir à la poursuite d'un objectif défini. Cela comprend pour une part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation » (Bruner, 1983, p.278). Elles se sont adaptées aux difficultés de prononciation de N. et à ses limites « techniques » en reformulant,

complétant ou modifiant un énoncé verbal ; « en ce sens, le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève. » (Bruner, 1983, p.279).

Ainsi, au vu de cette situation d'apprentissage et du l'élève N., il semble justifié que l'utilisation de ces trois fonctions d'étayage par les deux enseignantes, ait permis à N. d'oraliser en prenant appui sur les pictogrammes. Cette étude, s'inscrivant dans le cadre d'une réflexion sur l'interaction didactique, a contribué à caractériser l'activité du tuteur mais également d'appréhender l'incidence de la tutelle (Bruner, 1983) et de la médiation exercée par les enseignantes sur l'acquisition de savoirs et de compétences de l'élève N.

Pour tirer profit de l'aide, l'élève doit être capable d'identifier le but à atteindre, soit dans cette étude : construire oralement une phrase structurée à partir du média Makaton. L'intention du chercheur est alors d'observer et de caractériser l'intervention du tuteur comprise comme « une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités (Bruner, 1983, p.272) ». Ces trois fonctions d'étayage ont été utilisées en lien avec le programme Makaton et notamment les pictogrammes. Nous allons à présent, valider ou infirmer l'hypothèse 3 : l'outil « pictogramme Makaton » serait un artefact permettant aux élèves en IME de favoriser leur expression verbale.

• 5.2.3 Hypothèse 3

Comme nous l'avons vu précédemment, l'artefact (Rabardel, 2004) serait un instrument médiateur de l'activité, dans le sens où, d'une part il rendrait possible le développement de la personnalité et d'autre part il favoriserait l'utilisation de l'outil en vue de la réalisation de la tâche. Dans ce sens, nous pouvons nous questionner sur les conditions permettant à l'outil pictogramme de représenter une aide à la verbalisation et au développement de l'élève N. ? Les enseignantes, à travers leurs discours, ont fait le constat d'une utilisation de la méthode Makaton adaptée aux besoins de cet élève.

Cette méthode et notamment les pictogrammes ont aidé N. à compenser des difficultés de verbalisation, des difficultés de prononciation ; « On sent bien depuis qu'il est arrivé il s'en saisit plus. (E2, 42) »,

« je pense pour N. c'est adapté, heu, ça lui permet de mettre du sens sur les mots, ça soutient l'oralisation pour lui (...) il va moins réfléchir à la façon dont il va prononcer le mot parce

qu'il va avoir tout de suite accès au sens en ayant le pictogramme, parce que le pictogramme lui parle (E1, 286) »,

« C'est adapté pour sa communication, pour sa construction de phrases pour son lexique et dans plein de registres. (E2, 218) ». Cet outil pictogramme a, entre autres, favorisé le travail sur la structuration d'une phrase. N. s'est approprié cet outil pour répondre à l'objectif pédagogique et pour communiquer. Les pictogrammes utilisés par N. représentent un concept sur lequel il peut s'appuyer pour verbaliser. Par ailleurs, les enseignantes soulignent l'intérêt de généraliser cet outil dans les différents lieux de vie du jeune, dans une finalité de communication au quotidien.

L'analyse des entretiens de co-explicitation a également démontré que l'utilisation de l'outil pictogramme a transformé l'élève N. : l'enseignante E1 souligne l'évolution de la personnalité de cet élève depuis 2014 : « Il ose plus, avant il était vraiment effacé, passif et maintenant on sent que ça lui, il a un peu plus de billes, plus d'outils pour s'exprimer » (E1, 44). Cette enseignante énonce la persévérance de N. face à ces difficultés de verbalisation : « S'il n'arrive pas à prononcer un mot, il va essayer de chercher dans sa mémoire (...) il va essayer de pointer quelque chose si c'est compliqué (...) moi je le trouve plus à l'aise » (E1, 46). L'enseignante E1, connaissant N. depuis quelques années, a également insisté sur l'évolution de sa confiance en soi : « il prend de l'assurance » (E1, 50), « Il commence à gagner en confiance et on aurait vu un N. il y a deux ans oser s'exprimer, pouvoir dire « moi, je vais lire ma phrase devant les autres, ça c'était pas possible. » (E1, 56).

On perçoit aisément ce que Rabardel a nommé « l'instrumentalisation », c'est-à-dire un changement initié par l'artefact ; « Tout en respectant les normes qui lui sont liées, le sujet s'émancipe de l'artefact pour mettre en œuvre ce qui va devenir son instrument. C'est le moment de l'instrumentalisation » (Eloi & Ulrich, p. 132). L'élève N. en utilisant depuis plusieurs années cet outil Makaton, s'est approprié les codes et les fonctions, cet instrument est devenu un moyen pour l'action « communiquer » et pour l'activité « atelier Makaton ». En facilitant sa communication et plus spécifiquement son expression verbale, l'outil Makaton lui a aussi permis de prendre de l'assurance. Cet artefact a agi sur sa personnalité, sur sa confiance en soi ; « Pour Rabardel, les outils et les signes ont une triple possibilité d'action : sur le monde matériel, sur autrui, sur le sujet lui-même. L'action d'un outil mécanique porte sur le monde matériel, celle du langage intérieur sur le sujet, dans la communication le langage agit sur autrui et sur le sujet lui-même. » (Vergnaud, p. 85).

Les résultats de notre étude démontrent ainsi que l'outil médiateur « les pictogrammes » serait un artefact permettant à l'élève N. non seulement de réaliser la tâche pédagogique mais également de s'approprier personnellement les fonctions de cet outil pour permettre un développement personnel.

5.2.4 Limites et intérêts de l'étude

- Limites de cette étude

Nous pouvons souligner une première limite à ce travail d'investigation et d'interprétation dans la mesure où cet objet est notre première étude.

Par ailleurs, ce travail de recherche repose sur un faible échantillon : un élève et deux enseignantes et sur un temps relativement court (2 mois).

Les techniques de collecte de données, d'entretiens et d'analyse, si elles ont été améliorées au cours du travail, restent perfectibles :

- un enregistrement audio centré uniquement sur les échanges entre l'élève N. et les enseignantes sans tenir compte des interactions non verbales, sans prendre en compte toutes les réactions de cet élève. Or dans toute situation d'interactions, la parole de l'un entraîne une réaction et un retour de l'interlocuteur. L'analyse des interactions est alors ici incomplète.

- une grille d'entretien semi directif reposant uniquement sur les trois fonctions de l'étayage, ces fonctions étant analysées séparément. Comment pourrait-on déterminer la fonction qui a le plus produit une avancée cognitive de l'élève ? L'enrôlement a été largement employé par les enseignantes, est-ce cette fonction qui a davantage contribué à l'expression verbale de l'élève N. par le média pictogramme ? Dans la première et troisième séance Makaton enregistrées, les enseignantes ont étayé également l'élève en présentant des modèles, une démonstration. Est-ce plutôt cette manière de faire qui permet à l'élève de réussir la tâche, ce qui aurait été « sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner, 1983) ?

- un seul élève observé, qui se révèle plutôt coopératif, persévérant malgré des troubles importants du langage. La posture de cet élève amène à un type de posture d'étayage de l'enseignant mais est-ce révélateur des postures engagées avec les autres élèves du groupe Makaton ? Selon Bucheton (2009), l'élève N. adopterait « une posture scolaire » dans le sens où il essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tentant de se caler dans

les attentes de l'enseignant. Mais d'autres élèves en IME adoptent des attitudes différentes, manifestant des troubles de l'attention importants ou des troubles du comportement, la posture d'étayage de l'enseignant va alors s'ajuster aux actions et attitudes de ces élèves

- Intérêts de ce travail de recherche

La revue de littérature n'a pas permis de trouver une étude semblable. La première force de cet écrit est d'avoir tenté une exploration de la posture d'étayage d'enseignant spécialisé exerçant auprès d'élèves en IME et utilisant les pictogrammes Makaton.

Sa seconde force est qu'il s'appuie sur une méthode qualitative, dans une posture compréhensive du travail de l'enseignant spécialisé en IME, en utilisant un cadre théorique cohérent en terme d'outils d'analyse avec l'apport de plusieurs théoriciens travaillant sur les questions de l'étayage dont Bruner. Cette méthode qualitative nous a semblé être la plus pertinente car elle est « particulièrement appropriée lorsque les facteurs observés sont subjectifs, donc difficile à mesurer. » (Aubin-Auger, Mercier, Bauman, Lehr-Drylewicz, Imbert & Létrillard, 2008).

Nous avons pu enregistrer trois séances pédagogiques d'atelier Makaton en IME puis rencontrer deux enseignantes choisies pour l'étude. Les entretiens de co-explicitation avec ces enseignantes ont permis de réaliser un regard croisé entre le chercheur et le praticien sur le repérage des postures d'étayage utilisées lors des séances. L'analyse préalable s'effectuant sur la base de retranscription fidèle des enregistrements des séances Makaton a contribué « fortement à faire le lien explicite entre les cadres théoriques proposés et l'activité concrète de l'enseignant. » (Pierrisnard, p.162). Ces analyses ont donc été confrontées au regard « expert » de ces deux enseignantes afin de « mettre à jour des phénomènes vécus par la personne et de collaborer à leur compréhension et à leur interprétation » (Vinatier, p. 2).

La mise en mots de leur expérience professionnelle, de leur façon d'intervenir auprès d'un élève en situation de handicap, a permis de conceptualiser une posture, de reconsidérer une pratique tellement habituelle et « incorporée par l'acteur que celui-ci n'est plus en mesure de répondre spontanément lorsqu'on lui demande de décrire comment il s'y prend pour réaliser telle ou telle tâche. » (Vinatier, p.2).

Les enseignantes interrogées ont également fait part de leur cheminement dans la conceptualisation verbalisée de leur activité, rendant compte d'une construction identitaire. Dans cette méthode clinique, avec des preuves fondées sur la pratique d'enseignants en milieu spécialisé, l'intérêt de cette recherche est une étude de cas explicitement choisie et

analysée dans une finalité de démonstration, telle que Passeron et Revel (2005) la décrivent : « Le cas fait preuve et la preuve se forge à mesure que se présentent d'autres cas analogues ou parents par plusieurs traits ». Ils ajoutent : « Un cas est une énigme à résoudre qui procède de circonstances singulières mais qu'il sera possible de rattacher à des situations similaires. » La mise en perspective de cette étude pourrait alors s'envisager dans la poursuite d'études de situations similaires, dans l'identification des postures d'étayage avec d'autres élèves inscrits en atelier Makaton.

Un autre intérêt à cette étude réside également dans l'apport de la validation des hypothèses. En effet, cette recherche a permis de mettre en lumière des fonctions d'étayage dominantes utilisées par des enseignantes spécialisées auprès d'un enfant en situation de handicap. Elle a contribué également à mettre en relief la fonction instrumentale de l'artefact pictogramme.

5.2.5 Mise en perspectives

Ce travail de recherche s'est limité à l'observation puis à l'analyse d'entretiens réalisés avec chacune des deux enseignantes, qui interagissent ensemble sur un même atelier pédagogique. Il serait intéressant de compléter ce travail en proposant un entretien avec la présence des deux enseignantes afin de croiser leurs regards, de débattre ensemble sur leurs postures d'étayage et notamment sur une situation observée qui pourrait poser problème (ex : la question du sur étayage et de l'effet « topaze »). Dans notre posture de chercheur, nous avons proposé une analyse en amont des entretiens afin que chaque enseignante valide ou non dans la co-explicitation nos interprétations théoriques. La confrontation des points de vue des deux enseignantes lors d'un même entretien pourrait non seulement éclairer certains objets liés à cette recherche mais permettrait également d'analyser un aspect de la situation non repéré par le chercheur ; « Les préoccupations des uns et des autres se rejoignent nécessairement à cette occasion et la coproduction des savoirs apporte au chercheur comme au praticien. La pertinence de l'objet de recherche souhaité par le chercheur dépend totalement de son intérêt réel pour le praticien tout au long de la recherche » (Pierrisnard, 2017, p.162).

Par ailleurs, cette étude ne fait pas état de l'évaluation de l'élève de l'étayage offert. Il serait pertinent d'analyser les discours produits par l'élève en réaction à ceux des enseignantes dans la continuité des séances Makaton ou en différé.

Ce travail de recherche a eu le mérite de se pencher non seulement sur l'étayage utilisé en classe à l'IME mais également sur une méthode issue de la communication alternative et

augmentée et introduite en France depuis plusieurs années. Cette méthode Makaton, par les signes et les pictogrammes va procurer « un feedback kinesthésique et visuel alors que le langage oral ne laisse qu'une trace auditive fugace » (Cuny, Dumont & Mouren, 2004, p.495).

En utilisant ce média, les enseignantes ont permis à l'élève N. de compenser un défaut de langage impactant la communication, dans son versant réceptif et expressif.

Cette étude a contribué ainsi à légitimer un savoir d'expérience ; « Un savoir d'expérience significatif pour soi peut l'être aussi pour d'autres s'il est porteur d'enseignement et se partage en donnant la clé de lecture du cheminement du praticien pour le construire » (Pierrisnard, 2017, p.163).

Au-delà de la compréhension des pratiques, quelquefois implicites, de l'enseignant, dans un objectif de recherche, cette étude révèle aussi une finalité de formation pour l'enseignant. En effet, en accompagnant un enseignant dans la conceptualisation de son expérience, celui-ci va comprendre que la réflexivité peut être un moyen d'accès au sens de son activité. A ce sujet, Pastré (2011) affirme que « Seul l'accès de l'acteur au sens de son activité peut lui ouvrir la possibilité de « sortir la tête hors du drame » c'est-à-dire de mieux maîtriser ce qui lui arrive et souvent le déstabilise. »

En conclusion, dans cette démarche compréhensive de la pratique professionnelle, les enseignants spécialisés sont invités à conceptualiser leur expérience et ainsi favorisent l'appropriation par d'autres de l'« intelligence de l'agir » du praticien, une piste à explorer dans le domaine de la formation des futurs enseignants.

Conclusion

« L'aide n'est pas seulement une question didactique et disciplinaire, elle met en jeu fortement la relation entre les personnes (...) Il nous semble que c'est dans les pratiques pédagogiques ordinaires que se font en grande partie les réussites des élèves, à travers tout ce que l'on ne voit pas parce que trop microscopique, trop automatique, tout ce dont on n'a pas forcément conscience et qui construit pourtant les apprentissages et l'autonomie des enfants. » (Francols, 2010). Cette citation reflète de manière appropriée la façon dont les enseignantes spécialisées ont explicité leurs pratiques professionnelles, en réalisant que leurs postures d'étayage s'établissaient de façon « automatique », dans l'expérience du quotidien auprès de ce public spécifique.

Cette étude avait pour but de chercher à comprendre en quoi l'étayage apporté par les enseignantes spécialisées, utilisant le média pictogramme, permet de favoriser l'expression verbale d'un élève présentant un retard de langage.

Pour cela, la recherche s'est inscrite dans un cadre théorique de psychologie sociocognitive. Après avoir expliqué les incidences du retard de langage des élèves handicapés dans leurs apprentissages et décrit la communication alternative et augmentée et notamment le programme Makaton, la recherche a présenté les fonctions de la tutelle mises en lumière par Bruner. Trois de ces fonctions ont été retenues, suite à l'analyse du 1^{er} recueil de données, comme des fonctions de l'étayage dominantes utilisées par ces enseignantes en UE : l'enrôlement, le maintien de l'orientation et la démonstration.

Pour favoriser une co-explicitation suite à l'analyse des enregistrements audio des trois séances Makaton, nous avons ensuite mené des entretiens avec ces enseignantes. Ces entretiens ont permis aux professionnelles d'exprimer l'importance qu'elles accordent à ces fonctions d'étayage en lien avec la zone proximale de développement de l'élève, en lien également avec la charge cognitive supportée par cet élève lors des séances Makaton et en lien avec l'utilisation de ce média pictogramme en dehors des temps de classe.

Cette étude s'est centrée sur la posture d'étayage de l'enseignant, mais il pourrait être intéressant de porter le regard sur l'élève afin d'analyser plus précisément les effets produits par cet étayage. Une autre étude, réalisée avec des élèves présentant un profil différent, pourrait permettre de valider ou non les résultats obtenus sur les trois fonctions de l'étayage dominantes.

Cette étude a ainsi ouvert des pistes qu'il serait intéressant d'explorer : des actions de formation envers des enseignants débutants sur la notion d'étayage et une attention portée à ce média Makaton, d'une part pour s'inspirer des évolutions qui ont lieu sur le terrain et d'autre part pour les confronter à la recherche scientifique afin d'en asseoir une validité théorique.

Bibliographie

Agostinelli, S. (2009). Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? Une approche par le système artefactuel, in *Distances et savoirs*, N°3, Vol.7, p. 355-376

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Bauman, L., Lehr-Drylewicz, A., Imbert, P., & Letrillard, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 19.

Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil

Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation* (39), 171-184. Paris : Armand Colin.

Blandeau, M.C. et Sanson, P. (2000). Une approche du langage avec le Makaton in *Troisième séminaire génétique et accompagnement : les troubles du langage de l'enfant à audition normale*, p.65-71

Brousseau G., (2003), *Erreurs Difficultés et obstacles*, article proposé comme annexe pour le cours : « Situations fondamentales et processus génétiques de la statistique », présenté lors de la XII^e école d'été de didactique des mathématiques (2003).

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*. Paris : PUF

Bruner, J.S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Cataix-Negre E. (2011). *Communiquer autrement, accompagner les personnes avec des troubles de la parole et du langage*. Paris : De Boeck

- Chabanne, J.C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive*. Paris : Armand Colin.
- Chevrier-Muller C. et Narbona J. (2007). *Le langage de l'enfant*. Paris : Masson
- Crahay, M. et Dutrevis, M (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Belgique : De Boeck.
- Cuny, F., Dumont, A. et Mouren, M.C. (2004). Les techniques d'aide aux jeunes enfants sans langage in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 490-496.
- Deleau, M. (1999). *Psychologie du développement*. Rosny : Bréal Editions.
- De Weck, G. et Maro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Dubar, C. (1992). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles in *Revue française de pédagogie*, 100, 117-121.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble à la maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipse
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Folcher, V. et Rabardel, P. (2004). Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale, in Falzon, *Ergonomie*, PUF, p. 251-268
- Francols, N. (2010). L'échange d'aide dans l'interaction didactique. *Colloque internationale « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*, Université de Lyon, ICAR, CNRS, INRP, 24-26 juin 2010
- Hudelot, C. (1999). Etayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève in Gilly et Al. *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*, p.219-241

Le Manchec, C. (2005). *Pratiques orales de la langue à l'école : séquences didactiques*. Aubevoye: Delagrave.

Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Issy-les-Moulineaux : ESF

Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant*. Paris : De Boeck.

Nader-Grosbois, N. (2015). *Psychologie du handicap*. Paris : De Boeck.

Oléron, P. (1979). *L'enfant et l'acquisition du langage*. Paris : PUF.

Oléron, P. (1995). *Langage et développement mental*. Bruxelles : Mardaga.

Passeron, J.C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Edition de l'Ehess.

Papalia, D. et Feldman, R (2014). *Psychologie du développement de l'enfant*. Canada : Chenelière éducation.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle ; approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : PUF.

Pierrisnard, C. (2017). *L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative*. Phronesis, Vol.6, N° 1-2, p.153-165.

Piaget, J (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Portevin Serre, G (2016). *Enseigner à des enfants déficients*. Nîmes : Champ Social.

Romski, M.A. and Sevcik, R. A. (2005). Augmentative Communication and Early Intervention, Myths and realities, in *Infants and Young Children*, vol.18, N°3, p. 174-185.

Sinclair, H et Bronckart, J.P. (1972). A linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics, *Journal of experimental Psychology*, 14, 219-227.

Use, J. (1996). La communication pictographique : un support de la pensée chez l'enfant dysphasique. *La Psychiatrie de l'enfant*, 39(2), 501-536.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.M. Barbier (ed) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.

Vinatier, I. (2007). *Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs ; la conceptualisation de l'activité de conseil*, in Congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation).

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris: Hachette Education.

Volpato, D., Orton D., P.A.M. (1986) The practical application of Makaton. *Unpublished program developed at Cranage Hall Hospital*.

Vygotski, L. (1998). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, N° 17.

Annexes

- **Annexe 1** : Transcription n°1 de la séance Makaton du 9/01/18.....p.102
- **Annexe 2** : Transcription n°2 de la séance Makaton du 23/01/18.....p.109
- **Annexe 3** : Transcription n°3 de la séance Makaton du 20/02/18..... p.117
- **Annexe 4** : Photos du classeur Makaton, de la bande-phrase et des phrases pictographiées de l'élève N. lors de la séance N°1 Makaton (9/01/18).....p.122
- **Annexe 5** : Photos de l'affiche utilisée lors de la séance Makaton N°2..... p.123
- **Annexe 6** : Analyse quantitative des trois transcripts « Atelier Makaton » en lien avec le concept des six fonctions de l'étayage, selon Bruner.....p.124
- **Annexe 7** : Analyse qualitative des transcripts des trois séances « Atelier Makaton » en lien avec les six fonctions de l'étayage, selon Brunerp. 126
- **Annexe 8** : Questionnaire pour l'entretien de co-explicitation avec l'enseignante E2.....p.140
- **Annexe 9** : Questionnaire pour l'entretien de co-explicitation avec l'enseignante E1.....p. 143
- **Annexe 10** : Transcript de l'entretien de co-explicitation avec l'enseignante E2, le 19/02/18.....p. 146
- **Annexe 11** : Transcript de l'entretien de co-explicitation avec l'enseignante E1, le 23/02/18.....p. 168

Annexe 1

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">TRANSCRIPT N°1 de la séance Makaton du 9/01/18, en IME, avec l'analyse des étayages selon le code couleurs retenu</p> |
|---|

Durée : 33 minutes.

Ce groupe est composé de 4 élèves et 2 enseignantes. Les enseignantes (E1 et E2) co animent cet atelier. Nous avons fait le choix de retranscrire les interactions entre une enseignante (E1) et un élève nommé N.

Matériel : Chaque élève dispose d'un classeur Makaton où sont répertoriés les pictogrammes sur des fiches de couleurs différentes en fonction de la classe lexicale et grammaticale des mots (noms en lien avec la famille, l'alimentation, les verbes, les prépositions...) cf. annexe 4. Les 4 élèves ont également à leur disposition une fiche « bande phrase » (cf. annexe 4) leur permettant de fixer les pictogrammes sur des bandes velcro et ainsi de composer une phrase.

Consigne : Après avoir dit bonjour, l'enseignante E1 donne la consigne : « **Aujourd'hui, nous allons commencer ce travail sur les vacances. Vous allez essayer de chercher ce que vous avez fait pendant les vacances, d'accord ? Et vous allez construire des phrases sur votre bande phrase, nous raconter tout ça. D'accord ? Ça va ? C'est parti ! Vous avez besoin de votre classeur et de votre bande phrase. »**

L'enseignante E2 ajoute : « **Vous prenez la bande phrase et la feuille de Noël qu'on avait préparé l'année dernière, allez, on peut la sortir ! »**

L'enseignante E1 complète ce que vient d'énoncer sa collègue : « Ils font tous ensemble ? L'enseignante E2 acquiesce : « Oui, ben oui ».

L'enseignante E1 : « **Vous disposez devant vous de différentes feuilles, disposez les à plat devant vous, il faut que vous puissiez voir les différents pictos.»**

Codage de différents intervenants :

- E1 : enseignante
- N : élève

Codage de différents étayages :

- Enrôlement
- Réduction des degrés de liberté
- Maintien de l'orientation
- Signalisation des caractéristiques déterminantes
- Contrôle de la frustration
- Démonstration ou présentation de modèles

| | | |
|--------------|----|---|
| 1 (6'40) | E1 | <p>Vous allez chercher une phrase et vous allez la placer sur votre bande pour raconter vos vacances, d'accord ? Allez, c'est parti !</p> <p>Alors N. explique-moi N. Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ? Vas-y !</p> <p><i>L'enseignante constate les difficultés d'élocution de N. et ajoute :</i> Signe !</p> |
| 2 | N | <i>N signe en utilisant ses mains</i> |
| 3 | E1 | <i>L'enseignante l'observe et interprète : Je ,Père Noel.</i> |
| 4 | N | Cadeau |
| 5 | E1 | Alors le père Noel est venu ? |
| 6 | N | A maion |
| 7 | E1 | à la maison ? |
| 8 | N | Oui (<i>V continue de signer</i>) |
| 9 | E1 | Pour donner des cadeaux ? |
| 10 | N | Oui |
| 11 (7'42) | E1 | <p>Alors tu vas essayer de refaire ta phrase N ? D'accord ?</p> <p>Alors tu m'as dit le père Noël, est venu, à la maison, allez vas-y !</p> |
| 12 | N | <i>La ! N a disposé des pictos les uns à côté des autres sans tenir compte de la structure syntaxique de la phrase</i> |
| 13 | E1 | <p>Allez recommence là! Enlève tes pictos, tu réfléchis. Le père Noel est venu (<i>N a bien disposé le picto père Noel mais l'enseignante attend que N prenne le bon picto du verbe « venir »</i>) Venir (<i>elle insiste sur le mot</i>), non alors ça ça ressemble, ça veut dire « aller » c'est très subtil, regardes bien « il est venu », regardes le petit doigt il bouge !</p> |
| 14 | N | <i>N enlève le picto « aller » et en choisit un autre</i> |
| 15 | E1 | Non ! ça c'est « donner » |
| 16 | N | <i>Il prend le bon picto</i> |
| 17 | E1 | Très bien ! Le père Noel est venu, où ? |

| | | |
|-------------|----|--|
| 18 | N | Maion (<i>N</i> signe en même temps qu'il nomme la maison) |
| 19 | E1 | A la maison ! (en insistant sur le phonème [z]) Allez, tu cherches ! Je te laisse continuer (<i>l'enseignante s'adresse ensuite à un autre enfant</i>) |
| 20 | N | Il recherche le picto « maison », il le trouve et le dispose à la place adéquate sur la bande phrase. |
| 21 | | Après quelques minutes, <i>l'enseignante</i> revient voir <i>N</i> . Elle constate que <i>N</i> a réussi à trouver le picto « maison » : « C'est bien <i>N</i> ! » et elle prend une photo de la bande phrase pour garder une trace. |
| 22 (14') | E1 | Tu cherches une autre phrase, <i>N</i> ? Allez, c'est parti ! <i>N</i> , c'est quoi ? (<i>N</i> pose le picto de Noel sur la bande phrase) Ça c'est Noel ! (en montrant le picto de Noel) |
| 23 | N | Noel ai crain (il parle tout bas) |
| 24 | E1 | Alors tu m'as dit ? Signe <i>N</i> . ! Tu m'as dit ? |
| 25 | N | Je (Il signe puis il montre un picto) |
| 26 | E1 | Je ? Alors réfléchis ! Alors là tu me dis « Je vois », c'est ce qu'on faisait avec l'affiche (<i>l'enseignante</i> parle de l'affiche utilisée lors des précédentes séances où les élèves devaient décrire ce qu'ils voyaient) Là, il n'y a pas d'affiche, il faut que tu trouves ta phrase dans ta tête avant. Réfléchis ! |
| 27 | N | Il manipule des pictos et replace certains sur la bande phrase. |
| 28 | E1 | Alors, « je vois ? » Ah beh non, parce qu'on commence la phrase ici (<i>elle désigne le début de la bande phrase</i>), alors « je vois » c'est ça que tu as écrit ? Alors, ça c'est quoi ? (<i>Elle désigne du doigt un picto que N. a placé sur la bande phrase</i>). |
| 29 | N | apin |
| 30 | E1 | Un sapin (en insistant sur le phonème [s]), un sapin de ? |
| 31 | N | Noel |
| 32 | E1 | Noel ! Alors, c'est quoi, c'est quoi ta phrase ? Alors, regarde plus tes pictos, regarde moi ! Cherche ta phrase ! Alors, tu veux parler du sapin, qu'est-ce qu'il a le sapin ? |
| 33 | N | Il montre des pictos. Puis il dit « crain » |
| 34 | E1 | Tu veux parler de toi ? Alors : Je ? |

| | | |
|----|----|--|
| 35 | N | Je crain apin (<i>Il fait des signes pour exprimer ce qu'il veut dire avec les pictos.</i>) |
| 36 | E1 | Ah, j'ai compris ! Alors, N, tu m'as dit : « Je train et puis sapin » |
| 37 | N | <i>Il acquiesce de la tête et du regard.</i> |
| 38 | E1 | Alors, (<i>elle signe et montre les pictos en même temps qu'elle parle</i>) « j'ai eu » alors je vais te montrer, attends ; j'ai eu un ? |
| 39 | N | Un crain |
| 40 | E1 | Un train sous ? (<i>en insistant sur le phonème [s]</i>) |
| 41 | N | Sous |
| 42 | E1 | Sous ? |
| 43 | N | Sa-pin |
| 44 | E1 | Sous le sapin ! Ok ! |
| 45 | N | Cadeau |
| 46 | E1 | D'accord, j'ai compris ! Alors, on essaie de redire ! (<i>Elle cherche des pictos.</i>) J'ai eu, alors je vais t'aider, je vais prendre un picto. Voilà, (<i>elle dispose les pictos sur la bande phrase</i>) j'ai eu, sous, tu as eu quoi ? |
| 47 | N | Crain |
| 48 | E1 | Un train (<i>en insistant sur le phonème [t]</i>). Alors je te fais un train tout de suite N. <i>Elle va chercher le picto du « train » dans une revue, en fait une photocopie et découpe le picto pour le donner à N.</i> Alors, voilà le train ! <i>En désignant les pictos sur la bande phrase : J'ai eu, alors vas-y redis !</i> |
| 49 | N | Ou apin |
| 50 | E1 | Un train, et tu m'as dit ? |
| 51 | N | Ou |
| 52 | E1 | Sous, sous ! Alors il est là (<i>elle désigne le picto « sous »</i>), sous le ? (<i>elle insiste sur le phonème [s]</i>) |
| 53 | N | Sa-pin |
| 54 | E1 | Sapin (<i>en insistant sur le phonème [s]</i>), sous le sapin. Ok, allez, on refait la phrase ? J'ai ? <i>Elle désigne les pictos à poser sur la bande phrase.</i> |
| 55 | N | eu |
| 56 | E1 | J'ai eu un |
| 57 | N | Crain |
| 58 | E1 | Un train sous ? |
| 59 | N | Apin |
| 60 | E1 | Sapin (<i>en insistant sur le phonème [s]</i>). Sous le sapin (<i>en insistant encore sur le phonème [s]</i>). <i>Les pictos sont tous posés sur la bande phrase.</i> |

| | | |
|-------------|----|--|
| | | On va prendre une photo, N. |
| 61 | N | <i>N a ajouté le picto « cadeau » sur la bande phrase.</i> |
| 62 | E1 | <p><i>Alors, on peut pas si tu rajoutes le mot cadeau après, ta phrase elle ne sera pas correcte. Je sais, le train était dans le cadeau !</i></p> <p><i>C'est ce que tu veux me dire, c'était un cadeau, le train ! Mais on le comprend dans ta phrase !</i></p> <p><i>Je prends une photo ? (Elle prend la photo de la bande phrase réalisée)</i></p> <p><i>C'est parti ! Ça marche N ! Tu peux enlever tes pictos !</i></p> <p><i>Puis l'enseignante s'adresse ensuite à un autre enfant.</i></p> |
| 63 (21') | E1 | <p><i>En s'adressant à N qui la sollicite sur la phrase qu'il vient de composer avec les pictos : Attends, fais tout seul, j'arrive après !</i></p> <p><i>Après quelques minutes, elle s'adresse à nouveau à N : Alors, vas-y N !</i></p> |
| 64 | N | <i>Il montre les pictos.</i> |
| 65 | E1 | <p><i>En désignant les pictos, elle lit : Alors je joue, avec ? (Elle s'adresse à sa collègue en désignant le picto « avec », c'est les anneaux !)</i></p> <p><i>Alors, je joue, c'est quoi ?</i></p> |
| 66 | N | Oi tur |
| 67 | E1 | <p><i>Voi-ture (en insistant sur les phonèmes [v] et [t]).</i></p> <p><i>Je joue aux voi ?</i></p> |
| 68 | N | Tures |
| 69 | E1 | <p><i>Aux voitures. Alors je te trouve le picto et après tu me relis ta phrase N !</i></p> <p><i>L'enseignante va chercher le picto « voitures » et le donne à N.</i></p> <p><i>N. dispose le picto sur la bande phrase.</i></p> <p><i>Allez, c'est parti N !</i></p> <p><i>Alors, on peut dire : J'ai !</i></p> |
| 70 | N | J'ai |
| 71 | E1 | <i>J'ai joué ?</i> |
| 72 | N | à |
| 73 | E1 | <i>Aux ? Voit ?</i> |
| 74 | N | <p><i>Tures.</i></p> <p><i>Ok, j'ai joué aux voitures. Tu attends que je prenne la photo ?</i></p> <p><i>L'enseignante prend la photo et dit : « C'est bon ! », puis elle s'adresse à un autre élève.</i></p> |
| 75 (23') | E1 | <p><i>Après quelques minutes, l'enseignante s'adresse à nouveau à N :</i></p> <p><i>N, cherche une phrase à toi ! Pas la même phrase que V ! Allez, trouve une autre idée parce que là tu fais la même chose.</i></p> |

| | | |
|----|----|--|
| | | <p>On essaie de réfléchir à ce qu'on a fait pendant les vacances.</p> <p><i>En observant N composer une autre bande phrase :</i> Ah ! Tu vois, tu as une autre idée ! Super !</p> |
| 76 | N | Api, eh ya pas api ? |
| 77 | E1 | Je vais te le trouver N ! |
| 78 | N | Eh ! |
| 79 | E1 | <p>Je te le trouve, il est là ! Tu as trouvé papi ? (<i>elle observe le picto désigné par N</i>)</p> <p>Ah, c'est pas « papi », c'est quoi ?</p> |
| 80 | N | Maman ! papa ? |
| 81 | E1 | C'est « papa » (<i>l'enseignante fait le signe en même temps qu'elle prononce le mot</i>) |
| 82 | N | <p><i>Il montre les pictos qu'il vient de poser sur la bande phrase.</i></p> <p>Papi et mamie</p> |
| 83 | E1 | <p>Papi et mamie. Alors, papi ? Ah c'est pas ça ! Tu vois, mamie y a deux cercles et maman y en a qu'un (<i>en désignant les deux pictogrammes de « maman » et « mamie »</i>)</p> <p>Alors, mamie et papi ! (<i>elle montre les pictos correspondants</i>)</p> <p>Après quelques minutes : N, tu termines ta phrase ? Tiens voilà ! (<i>elle donne les pictos</i>) : mamie et papi. Alors, c'est quoi ta phrase ? C'est quoi ta phrase ?</p> |
| 84 | N | Papi |
| 85 | E1 | Alors, papi ? |
| 86 | N | Papi, mamie |
| 87 | E1 | Alors, papi et mamie sont venus ? Où ? |
| 88 | N | <i>N fait le signe de la maison</i> |
| 89 | E1 | Oui, dis-le ! |
| 90 | N | A |
| 91 | E1 | A la m (<i>en insistant sur le phonème [m]</i>). |
| 92 | N | Mai |
| 93 | E1 | <p>A la maison, manger un gâteau. Alors, vas-y ! Papi et mamie sont venus, sont venus, regarde (<i>elle montre les pictos posés dans l'ordre syntaxique</i>), tu cherches « venir » ?</p> <p>Non c'est pas celui-là, oui ils se ressemblent, y a le petit doigt qui bouge ! Sont venus où ? A la maison</p> |
| 94 | N | Man |
| 95 | E1 | Manger |
| 96 | N | Dâteau |

| | | |
|-----|----|--|
| 97 | E1 | Allez ! tu cherches « gâteau » ! (en insistant sur le phonème [g]). |
| 98 | N | Chocolat |
| 99 | E1 | Alors, tu cherches gâteau au chocolat, c'est parfait ça N ! Tu cherches dans ton classeur ? Tu cherches ? Je pense que « gâteau » tu l'as dans ton classeur ! puis « chocolat » aussi ! |
| 100 | N | Là, chocolat (il montre le picto correspondant) |
| 101 | E1 | Chocolat il est là, tu as raison ! T'as pas gâteau ? Ah beh regarde, c'est gâteau mais c'est pas le même qu'on a l'habitude de voir (elle montre le picto « gâteau ») En observant N disposer les pictos sur la bande phrase : Le gâteau au chocolat, super ! Allez, relis-moi cette phrase ! |
| 102 | N | Tout ? |
| 103 | E1 | Ah beh y en a beaucoup de pictos ! (Elle le regarde en souriant) |
| 104 | N | Papi è mamie |
| 105 | E1 | Et (en insistant que le phonème [e]) mamie ! Sont venus ? à la maison |
| 106 | N | Man |
| 107 | E1 | Manger (en insistant sur le phonème [j]). |
| 108 | N | Dateau |
| 109 | E1 | Un gâteau (en insistant sur le phonème [g]). |
| 110 | N | Chocolat |
| 111 | E1 | Au chocolat. Super N ! Je prends une photo avant que tu enlèves tout ! L'enseignante prend la photo de la bande phrase puis N range chaque picto sur une des feuilles de son classeur. |

Annexe 2

TRANSCRIPT N°2 de la séance Makaton du 23/01/18, en IME, avec l'analyse des étayages selon le code couleurs retenu

Durée : 38 minutes.

Cette séance fait suite à un précédent travail où les élèves devaient oraliser, en faisant des signes (selon la LSF du programme Makaton) à partir de la description d'une affiche (*voir annexe*).

Cette séance a pour objectif de permettre aux élèves de construire une phrase à partir des pictogrammes, tout en s'appuyant sur la description de l'affiche vue à la séance précédente.

Codage de différents intervenants :

- E1 : enseignante
- E2 : autre enseignante, intervenant en binôme avec E
- N : élève

Codage de différents étayages :

- **Enrôlement**
- Réduction des degrés de liberté
- Maintien de l'orientation
- Signalisation des caractéristiques déterminantes
- Contrôle de la frustration
- Démonstration ou présentation de modèles

| | | |
|---|----|---|
| 1 | E1 | <p>Alors, regardez ! On avait travaillé sur cette image ! Vous vous souvenez, on avait trouvé des phrases, on avait pu dire des choses au tableau. Donc, aujourd'hui on va continuer. Alors, je vais vous donner chacun votre feuille (<i>Elle distribue à chaque élève une image identique à celle de l'affiche</i>), d'accord ? Et vous allez essayer de faire des phrases, à votre place, d'accord ? Je pourrai prendre des photos. (<i>Elle a l'habitude de prendre des photos des réalisations de chaque élève, dans le but de garder une trace</i>) <i>Elle échange avec l'autre enseignante, en aparté.</i> <i>L'autre enseignante indique aux élèves de sortir les feuilles de couleur des pictogrammes et la bande phrase.</i></p> |
|---|----|---|

| | | |
|-------------|----|---|
| | E2 | Allez, c'est parti ! <i>Un temps s'écoule, où tous les élèves disposent le matériel nécessaire sur leur bureau.</i> |
| | E1 | On va reprendre l'image de la semaine dernière, N, pour |
| | E2 | retravailler (échange en aparté avec l'autre enseignante) |
| | | Si vous avez besoin d'autres pictos, vous relèverez la main ! |
| | | De toute façon y en a certains on va leur donner ça. On va vous donner d'autres pictogrammes qu'on a vus la semaine dernière. Alors, commencez à réfléchir à des phrases que vous pourriez faire ! |
| 2 | N | Où ? |
| 3 | E1 | Allez vas-y N, continue ! |
| 4 | N | <i>Il pointe avec son doigt un élément de l'image</i> |
| 5 | E1 | Tu es prêt N ? Tu attends quelque chose ? <i>Echange avec E2 en aparté.</i> On vous donne quelques pictos supplémentaires. |
| 6 | N | <i>Où ? Il pointe à nouveau son doigt sur un élément de l'image : les écouteurs</i> |
| 7 | E1 | <i>Ah oui ! Les écouteurs, attends je vais te donner le picto des écouteurs !</i> |
| 8 | N | <i>Là ! en quoi là ? (il montre un picto qu'il vient de poser sur sa bande phrase)</i> |
| 9 | E2 | Alors là, c'est « se promener », quand on marche dans le |
| 10 | N | Pé la on (Il désigne, sur l'image, un garçon qui écoute de la musique avec des écouteurs), là ! |
| 11 | E2 | Alors N, écouter ? |
| 12 | N | Oui |
| 13 | E2 | <i>Ah ! (Elle échange en aparté avec l'enseignante E1, au sujet des pictos : « On a musique mais on n'a pas écouter »). L'enseignante E1 se propose d'imprimer le picto « écouter »)</i> |
| 14 | N | <i>Là ! Là ? (il montre le picto sur les notes de musique)</i> |
| 15 | E1 | Je cherche N ! |
| 16 | N | <i>Là (il a posé des pictos sur sa bande phrase)</i> |
| 17 | E2 | Alors là, c'est bon ! Tu vas me signer la phrase ! Je termine de découper ça ! (elle découpe un picto qu'elle vient d'imprimer puis elle s'adresse à un autre enfant) |
| 8'28 | | Alors, N ? Alors, en attendant le pictogramme « écouter », il n'est pas là... Je t'écoute, tu me dis et tu me signes la phrase ! |
| 18 | N | Ga sson |
| 19 | E2 | Le (en insistant sur le phonème [l] gar ? |
| 20 | N | Le ga sson |
| 21 | E2 | Le garçon |
| 22 | N | Cou |

| | | |
|-------------|----|---|
| 23 | E2 | Ecoute |
| 24 | N | L (il montre le picto et signe en même temps pour signifier « la musique ») |
| 25 | E2 | La musique, bien ! Tu l'enlèves et quand on aura « écoute » tu la referas et on la prendra en photo, d'accord ? Allez vas-y ! Recommence ! |
| 26 | | Après quelques minutes, l'enseignante E2 revient voir N |
| 27 12' | E2 | Alors, une première phrase ! |
| 28 | N | Là, aman é papa |
| 29 | E2 | L'enseignante lit la phrase pictographiée : Là, tu veux nous dire : papa et maman se promènent avec la poussette, oui, ça c'est une première phrase ! ensuite, qu'est-ce que tu veux dire avec cette première phrase ? On va déjà prendre ça en photo, d'accord ? |
| 30 | N | Oi eau |
| 31 | E2 | Puis après on parlera des oiseaux si tu veux (N. désigne des oiseaux sur l'image) On va prendre une phrase par une phrase, d'accord ? (Elle s'adresse à un autre enfant puis revient vers N.) Alors ! (elle donne le picto « écouter ») Tu refais ta phrase pour que je puisse la prendre en photo ? |
| 32 | N | Il a posé les 3 pictos : garçon/écouter/musique, sur la bande phrase Sa sson ou (il signe en même temps qu'il s'exprime) |
| 33 | E2 | Le garçon écoute, N ? la musique (elle signe en même temps qu'elle lit la phrase) |
| 34 | N | Il imite l'enseignante en faisant les signes. |
| 35 | E2 | L'enseignante prend en photo la phrase pictographiée. |
| 36 | | Après quelques minutes, l'enseignante E1 revient voir N. |
| 37 14'18 | E1 | Alors, dis-moi ? |
| 38 | N | A |
| 39 | E1 | Alors, qu'est-ce que tu as mis ? |
| 40 | N | Il fait des signes |
| 41 | E1 | Dis, ça correspond à ça sur l'image ? Vas-y ! |
| 42 | N | Maman |
| 43 | E1 | Alors, maman ? |
| 44 | N | E qui |
| 45 | E1 | Alors maman ? |
| 46 | N | Maman i qui |
| 47 | E1 | Maman et, et |
| 48 | N | et papa (il montre un picto qu'il a posé sur la bande phrase), non ! |
| 49 | E1 | Ah, ça veut dire « courir » ça ! (en pointant du doigt le picto courir) |
| 50 | N | Pas là |
| 51 | E1 | Ah, c'est pas ça que tu veux dire ! |

| | | |
|--------------|----|---|
| | | Alors, recherche dans tes pictos |
| 52 | N | <i>Il fait le signe de « marcher »</i> |
| 53 | E1 | Ah, marche, promène ! Regarde dans tes pictos, tu l'as ! |
| 54 | N | <i>Il recherche le picto « marcher/se promener » et le trouve.</i> |
| 55 | E1 | C'est bien N ! <i>Elle parle en aparté à l'autre enseignante.</i> |
| 56 | N | Eh |
| 57 | E1 | Alors, fais voir ? Là, c'est se promener, marcher ! Regarde le picto (elle désigne le picto <i>courir</i>), là c'est le bonhomme qui court. Regarde et là (elle désigne le picto <i>marcher/se promener</i>) c'est le bonhomme qui marche, se promène. Lequel tu choisis ? |
| 58 | N | <i>Il prend le picto « marcher/se promener » et le pose sur la bande phrase.</i> |
| 59 | E1 | <i>Après quelques secondes :</i> Alors, tu redis ? |
| 60 | N | Je |
| 61 | E1 | Je ? |
| 62 | N | Non ! Maman, papa |
| 63 | E1 | Maman |
| 64 | N | papa |
| 65 | E1 | Et papa, se ? |
| 66 | N | ène |
| 67 | E1 | Se pro-mènent ? alors ils se promènent ? |
| 68 | N | ènent |
| 69 | E1 | Avec |
| 70 | N | la |
| 71 | E1 | La ? |
| 72 | N | La pou |
| 73 | E1 | La pou-ssette ! <i>Elle parle en aparté à l'autre enseignante et elle est interpellée par un autre enfant</i> <i>Elle revient vers N et prend une photo de sa phrase pictographiée.</i> OK N ! Tu peux remettre tes pictos et tu continues ! |
| 74 | N | <i>Après quelques minutes, N lève le doigt et s'adresse à l'enseignante :</i> Eh ! |
| 75 | E1 | J'arrive N ! Tu as fait ta phrase ? |
| 19'30 | N | <i>Il acquiesce de la tête</i> |
| 76 | N | <i>Il acquiesce de la tête</i> |
| 77 | E1 | Alors, qu'est-ce que tu veux dire ? |
| 78 | N | <i>Il montre les pictos « parc » et « se promener » posés l'un après l'autre sur la bande phrase</i> |
| 79 | E1 | C'est le ? |

| | | |
|------------|----|--|
| 80 | N | <i>Il regarde l'enseignante</i> |
| 81 | E1 | Parc ! Et qui se promène dans le parc ? |
| 82 | N | Papa ! Papa <i>Il regarde avec insistance l'autre enseignante</i> |
| 83 | E2 | <i>L'enseignante (E2), en attendant sa collègue partie à la photocopieuse, s'adresse à N :</i> Alors vas-y ! il manque quelque chose ! Tu n'as pas mis de sujet ! Qui est dans le parc ? |
| 84 | N | Papa, maman |
| 85 | E2 | Ah beh, alors vas-y, allez ! |
| 86 | N | Papa, maman <i>Il recherche aussitôt le picto « papa » et le picto « maman ».</i> <i>Une fois trouvés, il pose ces pictos après le picto « promener » sur la bande phrase.</i> Oh ! |
| 87 | E2 | Alors N, vas-y, je t'écoute ! |
| 88 | N | Papa, ou, mené |
| 89 | E2 | Je lis ce que tu as écrit ! <i>Elle a observé que N. avait placé sur la bande phrase les pictos : « parc » puis se « promener » puis « papa » puis « maman »</i> |
| 90 | N | Non ! pas là <i>Il pointe du doigt un personnage sur l'image (la grand-mère)</i> |
| 91 | E2 | Alors, vas-y, change ! Allez, enlève tout ça ! C'est la ? Tu parles de la grand ? |
| 92 | N | Grand mè |
| 93 | E2 | La grand-mère Alors ? cherche le picto ! |
| 94 | N | <i>Il montre le picto « grand-mère » à E2</i> |
| 95 | E2 | Alors, tu as trouvé ! Alors, la grand-mère, qu'est-ce qu'elle fait la grand-mère? |
| 96 | N | fi |
| 97 | E2 | Qu'est-ce qu'elle veut ? C'est pas la fille ! C'est ? la grand-mère, qu'est-ce qu'elle fait ? Elle est ? |
| 98 | N | Ou |
| 99 | E2 | Elle est ? assise ! |
| 100 | N | <i>Là (il pointe du doigt le picto « grand-mère »)</i> |
| 101 | E2 | Là, mets ça, c'est la grand-mère, bon Il manque « assis » ! |
| 23' 102 | N | <i>Là (il recherche le picto « asseoir », le trouve et le positionne après le picto grand-mère sur la bande phrase)</i> |

| | | |
|--------------|----|--|
| 103 | E2 | Elle est assise où ? |
| 104 | N | Dans |
| 105 | E2 | Non ! pas dans ! |
| 106 | N | Il regarde l'enseignante qui signe avec ses mains le mot « sur » |
| 107 | E2 | S, S ? |
| 108 | N | sous |
| 109 | E2 | Sur |
| 110 | N | Il montre un autre détail sur l'image Où, sous |
| 111 23'55 | E2 | Tu vas aller une chose après l'autre ! Tu mélanges plein de choses ! La grand-mère est assise, sur ? sur quoi ? Sur le b ? (elle signe en même temps) |
| 112 | N | Banc |
| 113 | E2 | Sur le banc Alors, on la redit ensemble ! Je t'écoute. |
| 114 | N | Maman |
| 115 | E2 | Non ! |
| 116 | N | Mamie assi |
| 117 | E2 | Sur le ? |
| 118 | N | banc |
| 119 | E2 | Banc L'enseignante E2 prend en photo la phrase pictographiée |
| 120 | N | E fille (il montre un autre détail sur l'image) |
| 121 24'40 | E2 | Après, hein ! Une phrase après l'autre ! Si tu fais tout en même temps, ça mélange ! Là, c'est bien ! Allez, c'est parti ! Tu peux changer. |
| 122 26'32 | E2 | Après quelques minutes, l'enseignante E2 revient vers N qui la sollicitait du regard : Alors, vas-y N ! Elle regarde les pictos posés sur la bande phrase et pointe du doigt chaque picto Alors ? Alors la ? |
| 123 | N | Fille |
| 124 | E2 | Fille |
| 125 | N | oi |
| 126 | E2 | Voit les ? |
| 127 | N | Oi |
| 128 26'44 | E2 | Ois ? Oiseaux |
| 129 | N | oiseaux |
| 130 | E2 | Elle prend en photo la phrase pictographiée puis E2 |
| 131 | N | Après quelques minutes, il interpelle à nouveau les enseignantes : Eh ! Nen |

| | | |
|-----|----|---|
| 132 | E2 | Attends N, on va venir te voir ! |
| 133 | N | Eh ! oh ! nen |
| 134 | E2 | N, je t'ai déjà dit une chose ! N, tu peux pas répéter indéfiniment les mots comme ça, t'es pas tout seul ! Si tout le monde répète dix fois le même mot, non seulement c'est pénible pour tout le monde mais moi je comprendrai pas mieux ou je viendrai pas plus vite car t'es pas tout seul ! Si tu as besoin d'aide, tu lèves la main ! Tu le sais ! D'accord ? et après je peux venir t'aider, moi ou V (enseignante) Si tu dis « non, nen, en » comme ça tout le temps, c'est fatigant ! et on t'entend pas, c'est compris ? |
| 135 | N | <i>Il acquiesces de la tête en regardant E2</i> |
| 136 | E1 | <i>Après quelques minutes, E revient vers N :</i> Alors, c'est parti N ! |
| 137 | N | Ga sson cou |
| 138 | E1 | C'est pas « court », c'est quoi ? |
| 139 | N | Cou |
| 140 | E1 | Se pro? |
| 141 | N | Pro |
| 142 | E1 | Se promène |
| 143 | N | Cou là (<i>il pointe du doigt le picto « courir » et montre le détail sur l'image</i>) |
| 144 | E1 | Ah ! beh tu peux mettre « court », tu peux choisir de mettre « courir » |
| 145 | N | Oui |
| 146 | E1 | Alors, beh, change de picto ! C'est pas tout à fait le même ! |
| 147 | N | Là |
| 148 | E1 | Alors, on relit la phrase ! Vas-y ! |
| 149 | N | Ga sson |
| 150 | E1 | Le garçon |
| 151 | N | cou |
| 152 | E1 | court |
| 153 | N | dans |
| 154 | E1 | Dans ? |
| 155 | N | <i>Il signe et dit : din</i> |
| 156 | E1 | Le quoi ? Alors, soit tu dis « le parc » ou « le jardin » ? |
| 157 | N | Parc |
| 158 | E1 | Parc Allez, on refait en signant tous les deux ! Le garç ? |
| 159 | N | sson |
| 160 | E1 | court dans ? le p ? |
| 161 | N | Parc |

| | | |
|-----|----|---|
| 162 | E1 | <p>Ok, je prends une photo ! <i>Elle prend une photo de la phrase pictographiée.</i> Tu peux ramasser.</p> |
| 163 | N | <p>Il range les pictos sur les différentes feuilles de son classeur. <i>La séance se termine, il rejoint son groupe éducatif en saluant les enseignantes.</i></p> |

Annexe 3

| |
|---|
| TRANSCRIPT N°3 de la séance Makaton du 20/02/18, en IME, avec l'analyse des étayages selon le code couleurs retenu |
|---|

Durée : 29 minutes.

Après l'installation progressive des 4 jeunes dans la classe, les enseignantes les informent que cette séance est la dernière avant les vacances de février. Puis, elles préparent le matériel : 3 dés représentant sur chaque dé, soit des pictogrammes personnages, soit des pictogrammes d'actions ou soit des pictogrammes d'objets, et une barquette dans laquelle chaque élève jettera son dé (Cf. annexe 5).

Cette séance a pour objectif de permettre aux élèves de verbaliser et de signer une phrase construite à partir d'un pictogramme (collé sur une face d'un dé).

Codage de différents intervenants :

- E1 : 1^{ère} enseignante
- E2 : 2^{ème} enseignante
- N : élève

Codage de différents étayages :

- **Enrôlement**
- Réduction des degrés de liberté
- Maintien de l'orientation
- Signalisation des caractéristiques déterminantes
- Contrôle de la frustration
- Démonstration ou présentation de modèles

| | | |
|-----------|----|---|
| 1 2'55 | E1 | Alors, je commence : on va essayer de construire des phrases, je vais vous donner un dé, on va faire un tour et après je changerai de dé. Vous posez votre dé, vous regardez le picto et ensuite vous réfléchissez à une phrase que vous pourriez faire avec des |
| 2 | E2 | Des personnages |

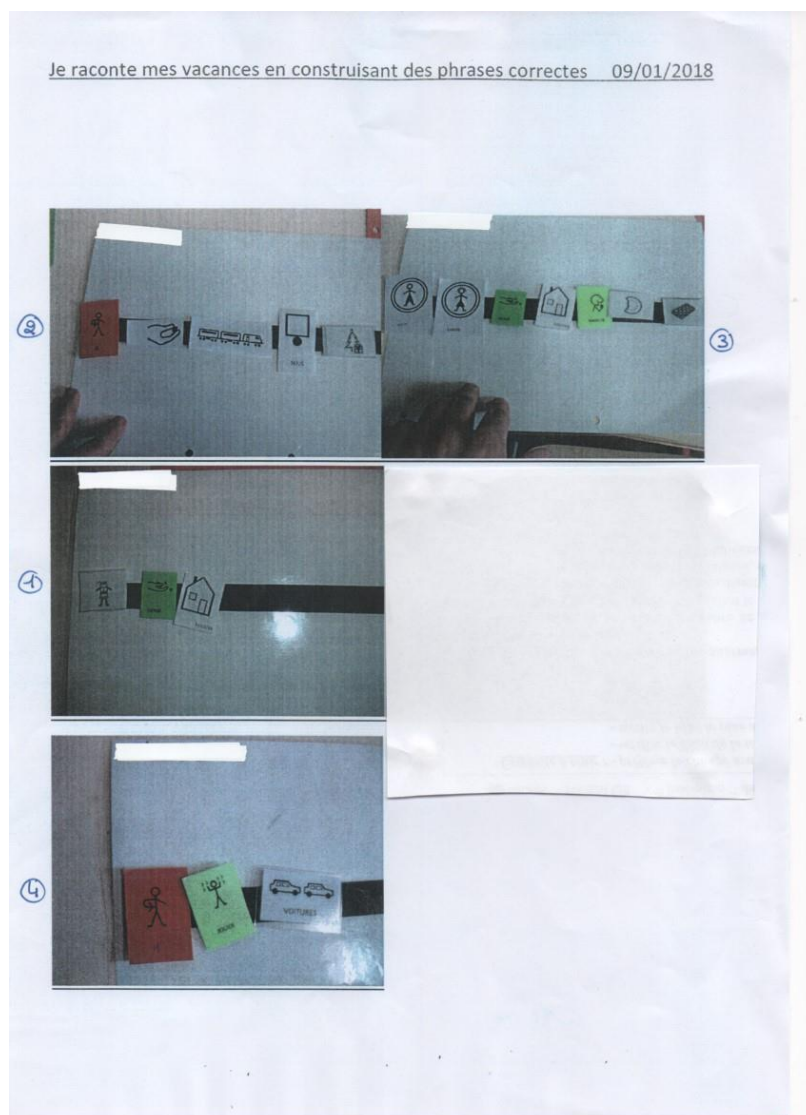
| | | |
|-----------|----|--|
| 3 | E1 | Oui là, le dé c'est avec des personnes, après on changera, d'accord ? Vous avez compris, tu veux commencer C ? <i>E 1 et E2 s'adressent à C puis à un autre élève puis à N, qui lance à son tour le dé</i> |
| 4 | E2 | Alors, c'est qui ? |
| 5 | N | Ssa |
| 6 | E2 | Le chat, il fait quoi ? |
| 7 | N | Je (il fait le geste en même temps) |
| 8 | E1 | Non c'est pas de toi qu'on parle, c'est qui ? Tu as dit le ? |
| 9 | N | Chat |
| 10 | E1 | Le chat |
| 11 | N | Oi (il fait le signe boire) |
| 12 | E1 | Boit, quoi ? |
| 13 | N | Lait |
| 14 | E1 | Du ? |
| 15 | N | Lait |
| 16 | E1 | Très bien ! Tu donnes ? On change de cube |
| 17 | E2 | Attention vous êtes prêts ? Alors, ça va être les actions, c'est plus les personnes <i>Les 2 enseignantes d'adressent tout à tour aux autres élèves, puis à N</i> |
| 18 14' | E2 | Allez, N, à ton tour ! |
| 19 | N | Il jette le dé |
| 20 | E1 | Alors qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Tu réfléchis |
| 21 | E2 | Tu connais |
| 22 | E1 | Oui |
| 23 | N | Do |
| 24 | E1 | Donner Très bien N ! Alors tu réfléchis à une phrase ? Qu'est-ce que tu pourrais dire ? |
| 25 | N | <i>Il semble réfléchir et regarde les enseignantes avant de prononcer :</i> Mamie |
| 26 | E2 | Alors, mamie ? C'est quoi le signe ? On l'a vu quand on a fait l'image avec la grand-mère |
| 27 | N | Il regarde E2 |
| 28 | E1 | Vas-y ! |
| 29 | N | Il fait un signe |
| 30 | E1 | Ça c'est ? elle parle tout bas : papi |
| 31 | N | Papi |
| 32 | E1 | Et là, tu m'as dit mamie, alors ? |

| | | |
|----|----|--|
| 33 | N | <i>Il regarde E1</i> |
| 34 | E1 | Tu veux dire quoi ? |
| 35 | N | Mamie |
| 36 | E1 | Mamie, alors ? Alors, mamie, ensuite ? Qu'est-ce qu'elle fait mamie ? |
| 37 | E2 | Alors, mamie ? Quoi ? (<i>elle signe en même temps qu'elle interpelle N</i>) Fait le signe |
| 38 | E1 | Tu l'as dit (<i>elle fait le signe « donner »</i>) |
| 39 | N | do |
| 40 | E1 | Donne, qu'est-ce qu'elle donne ? |
| 41 | N | Bonbons (<i>il parle tout bas, en faisant le signe</i>) |
| 42 | E2 | Ah intéressant, tu as entendu ? (<i>en s'adressant à E1</i>) |
| 43 | E1 | Donne ? |
| 44 | E2 | Allez, vas-y recommence ! Ma ? |
| 45 | N | Mamie |
| 46 | E1 | Mamie |
| 47 | N | Donne |
| 48 | E1 | Donne des ? |
| 49 | N | Bonbons |
| 50 | E1 | Des bonbons, super ! |
| 51 | E2 | Chouette, ça ! <i>Les enseignantes d'adressent, à nouveau, aux 3 autres élèves puis à N. Entre temps, le dé a été changé, les pictogrammes sur ce dé indiquent des objets.</i> <i>N jette le dé et regarde les enseignantes</i> |
| 52 | E1 | C'est parti ! C'est quoi ? |
| 53 | N | <i>Il fait une moue avec son visage</i> |
| 54 | E1 | Tu sais pas ? c'est vrai qu'il est un petit peu |
| 55 | N | <i>Il fait le signe de la télé</i> |
| 56 | E2 | La télé |
| 57 | E1 | Tu as raison c'est la télé |
| 58 | N | télé |
| 59 | E1 | Alors, une phrase avec le mot « télé » |
| 60 | N | Oi |
| 61 | E2 | Voit, et après ? |
| 62 | N | Papi Papi voit |
| 63 | E2 | Voit et alors après, qu'est-ce que tu veux dire ? |
| 64 | N | Télé |
| 65 | E2 | Qu'est-ce qu'on voit à la télé ? |
| 66 | E1 | Qu'est-ce que tu veux dire N ? |
| 67 | E2 | <i>En s'adressant aux autres élèves :</i> Est-ce que vous pouvez peut-être aider N ? |
| 68 | E1 | Vous avez entendu ce qu'il voulait dire ? |

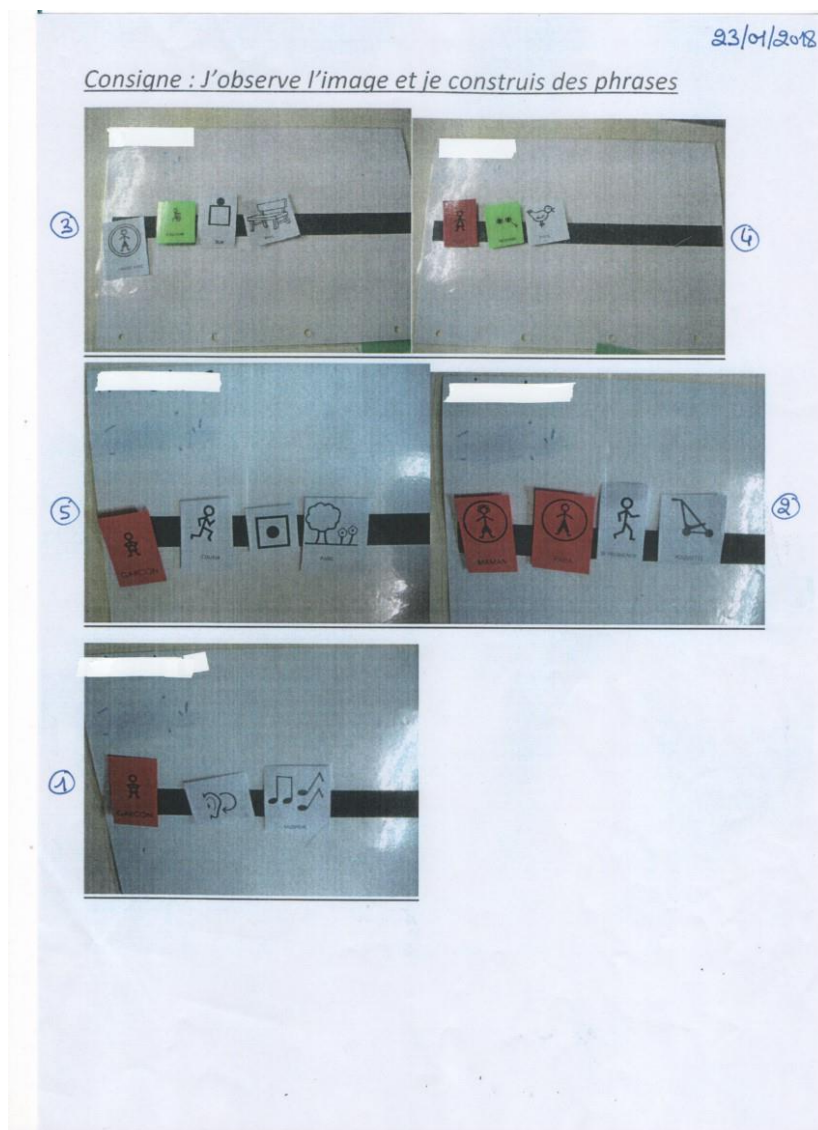
| | | |
|-----------------|-------------------|--|
| 69 | E2 | On a entendu, on a une petite idée |
| 70 | E1 | Mais je pense qu'il manque un petit mot |
| 71 | E2 | Oui il manque un petit mot, regardez N, écoutez ! recommence (en s'adressant à N) |
| 72 | E1 | N, il dit ? |
| 73 19'5 5 | N | Papa é papi |
| 74 | E1 | Tu as dit ? papa (elle fait le signe du « et ») |
| 75 | N | Et (il fait le signe de « moi ») |
| 76 | E1 | Et toi N, qu'est-ce que vous faites tous les 3 ? |
| 77 | Un autre élève | manger |
| 78 | E2 | Non, avec la télé, qu'est-ce qu'ils font ? Ils mangent la télé ? |
| 79 | N | oit |
| 80 | E1 | Ah ! alors, tu vois ou tu reg ? |
| 81 | N | Regarder |
| 82 | E1 | Tu regardes Vous regardez quoi ? |
| 83 | N | télé |
| 84 | E1 | La télé Tu recommences ? |
| 85 | N | Je |
| 86 | E1 | Alors, moi (elle insiste sur le signe « moi ») |
| 87 | N | è |
| 88 | E1 | et |
| 89 | N | papi |
| 90 | E1 | papi |
| 91 | N | Et papa |
| 92 | E1 | regardons |
| 93 | N | Télé |
| 94 | E1 | La télé, ok ! Les enseignantes s'adressent, à nouveau, aux autres élèves, puis à N |
| 95 25' | E2 | Allez N, vas-y, dernière phrase ! |
| 96 | E1 | Allez, c'est parti ! |
| 97 | N | Il lance le dé et voit le pictogramme « arbre » |
| 98 | E1 | Alors, qu'est-ce que c'est ? Un autre élève fait beaucoup de bruitage |
| 99 | E2 | Il faut écouter N c'est la dernière phrase |
| 100 | E1 | Alors, c'est quoi ? Ah ? comment ça s'appelle ce picto ? |
| 101 | E2 | C'est quoi ? |
| 102 | N | Ar (il fait le signe) |
| 103 | E1 | C'est un arbre ! Alors, qu'est-ce que tu pourrais dire ? |

| | | |
|------------|-------------------|--|
| 104 | N | E papa maman |
| 105 | E1 | Alors, recommence ! |
| 106 | N | Papa è maman Aller voit |
| 107 | E1 | Alors, papa et maman vont voir quoi ? |
| 108 | N | Qui é (il fait le bruitage du lion) |
| 109 | E1 | Tu connais pas le signe ? |
| 110 | Un autre élève | Lion ? |
| 111 | N | Oui |
| 112 | E2 | C'est ça qu'il y a sur ton picto ? |
| 113 | E1 | Il faut parler de l'arbre <i>Elle demande à un autre élève qui fait beaucoup de bruitage de s'arrêter pour « laisser réfléchir N »</i> |
| 114 | E1 | Alors, nous on veut le mot « arbre » dans ta phrase |
| 115 | E2 | Tu n'es pas obligé de parler de quelqu'un de ta famille, qu'est-ce que c'est, ça ? (elle fait le signe de l'écureuil), tu te rappelles dans la chanson ? |
| 116 | N | Chat |
| 117 | E2 | Non, qui mange des noisettes, comment il s'appelle ? |
| 118 | E1 | Qu'est ce qui mange des noisettes ? |
| 119 | E2 | L'écureuil, dans la chanson de Noël |
| 120 | E1 | Tu t'en rappelles pas ? |
| 121 | E2 | Alors, qu'est-ce qui peut faire l'écureuil ? Alors, y a pas papa et maman, allez hop papa et maman ils sont pas là, c'est l'écureuil, il fait quoi l'écureuil ? |
| 122 | N | Man (il fait le signe manger) |
| 123 | E2 | Mange quoi ? <i>Elle observe N qui réfléchit et dit :</i> Des carottes ? Mais l'arbre ? Qu'est-ce qu'il fait avec l'arbre ? On en voit, on en voit des écureuils, ici à l'école, des fois, qu'est-ce qu'ils font ? |
| 124 | Un autre élève | grimpe |
| 125 | E2 | Ah ! Allez, vas-y ! |
| 126 | N | Ecu euils |
| 127 | E2 | Les écureuils ils |
| 128 | N | ils |
| 129 | E2 | grimpent |
| 130 | N | Grim |
| 131 | E2 | Dans |
| 132 | N | Dans |
| 133 | E2 | L'arbre |
| 134 | N | arb |
| 135 29' | E2 | Ok ! Donc, la semaine prochaine mardi prochain il n'y aura pas Makaton |

Annexe 4 : Photos du classeur Makaton, de la bande phrase et des phrases pictographiées de l'élève N. lors de la séance N°1 Makaton (9/01/18)



Annexe 5 : Photos de l'affiche utilisée lors de la séance N°2 Makaton et des phrases pictographiées de l'élève N. et photo du dé « pictogrammes » utilisé lors de la séance N°3 Makaton



Annexe 6

Analyse quantitative des trois transcripts « Atelier Makaton » En lien avec le concept des six fonctions de l'étayage selon Bruner

1^{ER} Transcript : 9/01/18 (durée : 33 minutes)

► Nombre de catégories d'étayage brunérien calculé en fonction de la prise de parole de l'enseignante

| Catégories d'étayage | Nombre |
|--|--------|
| Enrôlement | 24 |
| Réduction des degrés de liberté | 3 |
| Maintien de l'orientation | 34 |
| Signalisation des caractéristiques déterminantes | 8 |
| Contrôle de la frustration | 14 |
| Démonstration ou présentation de modèles | 32 |

2^{ème} Transcript : 23/01/18 (durée : 38 min)

► Nombre de catégories d'étayage brunérien calculé en fonction de la prise de parole de l'enseignante

| Catégories d'étayage | Nombre |
|--|--------|
| Enrôlement | 34 |
| Réduction des degrés de liberté | 3 |
| Maintien de l'orientation | 30 |
| Signalisation des caractéristiques déterminantes | 10 |
| Contrôle de la frustration | 13 |
| Démonstration ou présentation de modèles | 25 |

3ème Transcript : 20/02/18 (durée : 29 minutes)

► **Nombre de catégories d'étayage brunérien calculé en fonction de la prise de parole de l'enseignante**

| Catégories d'étayage | Nombre |
|--|---------------|
| Enrôlement | 39 |
| Réduction des degrés de liberté | 8 |
| Maintien de l'orientation | 14 |
| Signalisation des caractéristiques déterminantes | 9 |
| Contrôle de la frustration | 5 |
| Démonstration ou présentation de modèles | 35 |

Annexe 7

Analyse qualitative des transcripts des 3 séances « Atelier Makaton, IME »

En lien avec le concept des 6 fonctions d'étayage de Bruner

| <p style="text-align: center;">Les 6 fonctions d'étayage de Bruner</p> | <p style="text-align: center;">Expressions de l'enseignante illustrant La fonction d'étayage</p> <p>Codage : T1 = transcript 1 T2 = transcript 2 T3 = transcript 3</p> | <p style="text-align: center;">Description de « l'agir enseignant »</p> <p>Codage couleur des verbes d'action: Rouge = enrôlement, Violet = réduction des degrés de liberté, vert = maintien de l'orientation, bleu = signalisation des caractéristiques déterminantes, orange = contrôle de la frustration, jaune = démonstration ou présentation de modèles</p> |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">Enrôlement</p> | <p>T1 : 1-Vous allez chercher une phrase et vous allez la placer sur votre bande... 11- Alors, tu vas essayer de faire ta phrase N ? D'accord ? Vas-y ! 24-« alors, tu me dis ? Tu m'as dit ?</p> <p>26- Alors, réfléchis !</p> <p>32- Alors, c'est quoi ta phrase ?</p> <p>54- Allez, on refait la phrase ?</p> | <p>T1 : 1-L'enseignante énonce explicitement la consigne de travail, en s'adressant au groupe d'élèves. 11- Elle s'adresse à N pour l'inciter à se mettre au travail, en demandant son approbation et en l'encourageant. 24- Elle l'encourage à parler plus fort et redire sa phrase pour mieux la comprendre. 26- Elle l'encourage à réfléchir, à ne pas baisser les bras et continuer son travail de réflexion 32- Comme N s'exprime par mots isolés, elle l'incite à construire verbalement une phrase 54- Elle l'encourage, avec son aide, à reconstruire verbalement la phrase</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>63- Allez, vas-y N !</p> <p>65- C'est quoi ?</p> <p>87- Où ?</p> <p>97- Allez, tu cherches gâteau !</p> <p>101- Ah beh regardes !</p> <p>T2 : 1-Alors, regardez ! On avait travaillé sur cette image. Vous vous souvenez, on avait travaillé des phrases, on avait pu dire des choses au tableau On va reprendre l'image de la semaine dernière, N, pour retravailler 17- C'est bon ! Je t'écoute, tu me dis et tu me signes ta phrase</p> <p>25- Bien !</p> <p>25- Allez, vas-y recommences !</p> <p>29- On va déjà prendre ça en photo, d'accord ?</p> <p>31-Alors ! Tu refais ta phrase pour que je puisse la prendre en photo ?</p> | <p>63- Après un temps où l'enseignante était partie aider un autre élève, elle s'adresse à N pour l'encourager à se remettre au travail</p> <p>65- Elle demande à N de préciser sa pensée (en lui montrant le picto)</p> <p>87- Elle incite N à chercher un complément (maison), après qu'il est nommé le sujet puis qu'elle est nommée le verbe</p> <p>97- Elle prononce le mot « gâteau » suite aux difficultés d'articulation de N puis elle l'encourage à rechercher le picto correspondant</p> <p>101- N a choisi le picto « chocolat » et le montre à l'enseignante puis elle le questionne pour rechercher le picto « gâteau », comme il semble perdu elle lui montre directement le picto « gâteau »</p> <p>T2 : 1-L'enseignante fait appel aux souvenirs des élèves de la séance précédente où ils avaient déjà observé une grande image, posée au tableau et ils avaient chacun leur tour, construit verbalement une phrase pour exprimer une scène observée sur l'image. Elle s'adresse individuellement à N en l'incitant à se servir de l'image 17- Elle le félicite de son travail (N avait posé ses pictos sur la bande phrase) puis elle lui demande d'oraliser et de faire des signes pour formuler sa phrase. 25- Elle le félicite après avoir compris que N nommait le mot « musique » en montrant le picto et en signant tout en disant « l » 25- Elle l'encourage à réfléchir et composer une nouvelle phrase 29- Elle formule une demande pour prendre une photo, en recherchant son approbation 31- Elle l'encourage à remettre les pictos sur sa bande phrase pour exprimer la phrase « le garçon écoute la musique »</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>33- N ?</p> <p>39- Alors, qu'est-ce que tu as mis ?</p> <p>51- Alors, recherches dans tes pictos, tu l'as !</p> <p>57- Fais voir !</p> <p>73- OK, N ! Tu peux remettre tes pictos et tu continues !</p> <p>93- Cherche le picto</p> <p>101- Là, mets ça, c'est la grand-mère, bon</p> <p>113- On la redit, ensemble ! Je t'écoute</p> <p>144- tu peux choisir de mettre « courir »</p> <p>163- Ok, je prends une photo ! Tu peux ramasser.</p> <p>T3 :</p> <p>1- Alors (...) on va essayer de construire des phrases...</p> <p>3- Oui là, le dé c'est avec des personnages, après on changera, d'accord ? Vous avez compris ?</p> <p>16- Très bien ! 24- Très bien N ! 50- Super ! 51- Chouette ça !</p> | <p>33- En l'interpellant par son prénom, elle veut capter son attention et l'amener à continuer la phrase</p> <p>39- Elle souhaite que N. verbalise la phrase qu'il vient de composer avec les picto</p> <p>51- Comme elle constate que N ne veut pas exprimer le mot « courir » (picto qu'il a choisi) mais plutôt le mot « marcher », elle l'encourage à retrouver dans son classeur pictos le « bon picto »</p> <p>57- Elle lui demande de montrer les pictos choisis</p> <p>73- Elle le félicite pour sa phrase pictographiée puis elle lui demande de ranger ses pictos sur les fiches de son classeur et de constituer une nouvelle phrase</p> <p>93- E2 lui demande de retrouver le picto « grand-mère »</p> <p>101- Elle lui demande de poser le picto sur la bande phrase, en l'assurant qu'il a bien retrouvé le picto correspondant à grand-mère</p> <p>113- E2 lui demande de verbaliser la phrase pictographiée avec son aide puis elle lui signifie qu'elle l'écoute</p> <p>144- Elle l'autorise à choisir le picto « courir » au lieu de « se promener »</p> <p>163- Elle lui signifie que sa phrase pictographiée est correcte et qu'il peut maintenant ranger ses pictos dans son classeur.</p> <p>T3 :</p> <p>1- E1 donne la consigne à l'ensemble du groupe, en rappelant que ce jeu avec les dés a pour objectif de construire des phrases oralement</p> <p>3- E1 souligne le fait que les 3 dés ont des pictos différents et que le 1^{er} dé est composé de pictos avec des personnages, puis elle demande aux élèves s'ils ont compris la consigne consistant à changer de dés (et donc de pictos) durant la séance</p> <p>16-24-50-51- les enseignantes félicitent N de ses productions</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>18- Allez, N à ton tour ! 20- Alors, qu'est-ce que c'est ? 24- Alors ? tu réfléchis à une phrase ? 28- Vas-y ! 44- Allez vas-y recommences ! 52- C'est parti ! C'est quoi ? 95- Allez N, vas-y, dernière phrase ! 96- Allez, c'est parti ! 125- Allez vas-y !</p> <p>20- Qu'est-ce que ça veut dire ? 24- Qu'est-ce que tu pourrais dire ? 34- Tu veux dire quoi ? 52- C'est quoi ? -63- Qu'est-ce que tu veux dire ? 66- Qu'est-ce que tu veux dire N ? 98- Alors, qu'est-ce que c'est ? 100- Alors, c'est quoi ? 103- Alors ? qu'est-ce que tu pourrais dire ?</p> | <p>18-20-24-28-44-52-95-96-125- Les enseignantes encouragent N à « se lancer » en l'interpellant directement et en le stimulant pour le mettre en « mouvement », ces petits mots pour stimuler N sont très présents dans le transcript</p> <p>20-24-34-52-63-66-98-100-103- les enseignantes questionnent directement N pour qu'il développe son idée, qu'il exprime l'idée qu'il a en tête, pour l'encourager à en dire davantage (et ne pas s'arrêter sur un seul mot), elles interviennent très régulièrement auprès de N pour l'encourager à verbaliser davantage ses idées</p> |
| <p>Réduction des degrés de liberté</p> | <p>T1 : 46- alors je vais t'aider, je vais prendre un picto</p> <p>52- Alors il est là (elle désigne le picto « sous »)</p> <p>99- Je pense que « gâteau » tu l'as dans ton classeur ! puis « chocolat » aussi !</p> <p>T2 : 57- là c'est le bonhomme qui court et là (elle désigne le picto « marcher/se promener ») c'est le bonhomme qui marche, se promène</p> <p>81- Parc !</p> | <p>T1 : 46- Elle réalise que N. a des difficultés pour composer sa phrase (il a posé les pictos : je/sapin) et l'aide à trouver le picto « avoir »</p> <p>52- Elle l'aide à trouver le picto en le désignant du doigt (sur une fiche de son classeur)</p> <p>99- Comme elle constate que N cherche le picto « gâteau au chocolat » elle lui indique de rechercher séparément dans sa banque de données (classeur) le mot « gâteau » puis le mot « chocolat »</p> <p>T2 : 57- Elle lui explique les différences entre les 2 pictos (courir/marcher) afin qu'il puisse choisir celui qui correspond</p> <p>81- Elle observe N en difficulté et elle décide de nommer le picto qu'il désigne du doigt</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>105- Non ! Pas dans ! (L'enseignante signe avec ses mains le mot « sur »)</p> <p>T3 : 17- alors, ça va être des actions, c'est plus les personnes</p> <p>37- Fait le signe !</p> <p>70- Mais je pense qu'il manque un petit mot 71- Oui il manque un petit mot</p> <p>114- Alors, nous on veut le mot « arbre » dans ta phrase</p> <p>123- Mais l'arbre ? Qu'est-ce qu'il fait avec l'arbre ?</p> | <p>105- Elle reprend N pour lui signifier qu'il fait fausse route et l'incite à trouver le mot correspondant à celui qu'elle signe (« sur »)</p> <p>T3 : 17- E2 signale à l'ensemble du groupe que le dé a changé et qu'il s'agit désormais de réfléchir à une phrase à partir d'un picto sur des actions</p> <p>37- E2 aide N à résoudre la tâche à savoir refaire le signe « mamie » afin de l'aider à poursuivre la construction de sa phrase</p> <p>70-71 les enseignantes orientent la réponse de N l'informant qu'il manque un mot (le sujet) dans la phrase qu'il essaie de formuler</p> <p>114- E1 rappelle le picto « arbre » sur lequel N doit s'appuyer pour construire sa phrase, les enseignantes ont observé là qu'il parlait de « papa et maman voit » puis « d'un lion », elles font la supposition qu'il s'écarte de la consigne (picto sur le dé)</p> <p>123- E2 réduit la tâche de N en orientant sa réponse</p> |
| <p>Maintien de l'orientation</p> | <p>T1 : 5- Alors le père Noel est venu ?</p> <p>9- pour donner des cadeaux ?</p> <p>19- Je te laisse continuer</p> <p>22- Ca c'est Noel !</p> <p>24- Signes N !</p> | <p>T1 : 5- Afin de ne perdre de vue la syntaxe de la phrase, l'enseignant reformule le début de la phrase signé par N et le questionne en vue de terminer cette phrase</p> <p>9- Elle le questionne pour l'inciter à terminer sa phrase, tout en lui faisant une proposition (pour donner des cadeaux)</p> <p>19- Elle lui signifie qu'il va continuer ce travail seul tout en ayant au préalable vérifié qu'il avait trouvé les mots et la syntaxe de la phrase</p> <p>22- Elle nomme le picto qu'il vient de poser sur sa bande phrase, après avoir constaté les difficultés de N à prononcer le mot</p> <p>24- Elle l'incite à se servir de la langue des signes pour mieux se faire comprendre, en ayant constaté ses difficultés d'articulation</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>26- Je ?</p> <p>34- Tu veux parler de toi ?</p> <p>38- Alors « j'ai eu » (elle signe et montre les pictos en même temps qu'elle parle)</p> <p>48- Un train (en insistant sur le phonème [t]) Alors je te fais un train tout de suite N Alors, voilà le train !</p> <p>54- Sapin (en insistant sur le phonème [s])</p> <p>75- N, cherche une phrase à toi ! Pas la même phrase que V !</p> <p>81- C'est « papa »</p> <p>99- C'est parfait ça, N !</p> <p>T2 :</p> <p>31- Puis, après on parlera des oiseaux, si tu veux On va prendre une phrase par une phrase, d'accord ?</p> <p>43- Alors, maman ?</p> <p>47- Maman et, et</p> <p>55- C'est bien N !</p> | <p>26- Elle reprend le mot formulé par N pour l'inciter à respecter l'ordre des mots de la phrase (syntaxe) et trouver la suite...</p> <p>34- Par cette interrogation, elle cherche à ce que N se nomme (je) pour démarrer sa phrase</p> <p>38- Elle reformule le début de la phrase en ajoutant le verbe « avoir »</p> <p>48- Après que N ait prononcé le mot « crain », l'enseignante reprend correctement ce mot en signifiant à N l'importance de bien prononcer la 1^{ère} lettre (t), puis elle lui signifie qu'il n'y a pas le picto « train » dans sa banque de données et qu'elle va rechercher et photocopier ce picto pour le lui donner</p> <p>54- Elle reprend le mot prononcé par N afin de lui faire comprendre un des objectifs implicites de la séance : prononcer correctement le mot</p> <p>75- En observant que N écoute V et répète sa phrase, elle rappelle l'objectif de la séance « chercher une phrase pour raconter ses vacances »</p> <p>81- Après que N se soit trompé de picto, et montre des difficultés pour nommer le picto choisi, l'enseignante nomme ce picto afin d'éviter toute confusion</p> <p>99- Elle relève que N souhaite exprimer « un gâteau au chocolat » et pas simplement « gâteau », elle le félicite de cette précision</p> <p>T2 :</p> <p>31- Comme l'enseignante constate que N enchaîne rapidement une autre idée en même temps qu'elle lui demande de lire la phrase pictographiée, elle lui demande d'attendre et de procéder étape par étape, en gardant son idée (oiseau) pour une autre phrase</p> <p>43- Elle reprend les mots de N en l'incitant à en dire davantage, à construire verbalement sa phrase</p> <p>47- Elle insiste sur la conjonction de coordination « et » pour orienter N dans la bonne direction pour construire sa phrase (N vient de dire « Maman i qui)</p> <p>55- Elle le félicite d'avoir trouvé le picto « marcher/se promener »</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>65- Maman et papa</p> <p>83- Qui est dans le parc ? (E2)</p> <p>91- C'est la ? La grand ? (E2)</p> <p>103- Elle est assise où ? (E2)</p> <p>111- Tu vas aller une chose après une autre ! (E2)</p> <p>132- Attends N, on va venir te voir ! (E2)</p> <p>134- Si tu as besoin d'aide, tu lèves la main ! Tu le sais ! et après je peux venir t'aider, moi ou V (E2)</p> <p>144 : Ah beh tu peux mettre « court »</p> <p>154 : Dans ?</p> <p>158 : Parc</p> <p>T3 :</p> <p>6- Il fait quoi ?</p> <p>26- Alors, mamie ? C'est quoi le signe ? On l'a vu quand on a fait l'image avec la grand-mère</p> | <p>65- Elle insiste sur la conjonction de coordination qui relie le mot « maman » et le mot « papa », comme N vient de dire « maman, papa »</p> <p>83- Elle vient de lui formuler qu'il a oublié le sujet dans sa phrase pictographiée et elle oriente sa réponse en le questionnant</p> <p>91- Elle oriente la réponse de N en prononçant le début du mot (effet Topaze)</p> <p>103- Elle oriente sa réponse pour l'aider à terminer sa phrase et trouver le complément circonstanciel de lieu du verbe « asseoir »</p> <p>111- Elle maintient son orientation sur la phrase qu'il est en train de construire car N lui montre, dans le même temps, un autre détail sur l'image</p> <p>132- N interpelle l'enseignante E2 (Eh ! Nen !) et celle-ci lui signifie qu'elle sera disponible pour lui dans un moment et qu'il doit patienter</p> <p>134- Elle lui rappelle les règles de vie dans la classe en l'assurant qu'elle répondra à ses appels</p> <p>144- Elle entend le choix de N et elle acquiesce à ce choix pour faire sa phrase</p> <p>154 : Elle répète le mot de N en l'interrogeant sur la suite à donner</p> <p>158 : Elle répète le mot de N en l'assurant du bon choix de ce mot (en lien avec l'image)</p> <p>T3 :</p> <p>6- E2 demande à N de décrire l'action du chat, afin de l'aider à poursuivre l'objectif de construire une phrase à partir du picto « chat »</p> <p>26- E2 observe que N n'a pas fait le signe de la mamie, en même temps, qu'il a prononcé le mot donc elle lui rappelle que ce signe a déjà été vu dans une séance précédente afin de l'aider à trouver ce signe</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|--|--|
| | <p>36- Alors, mamie, ensuite ? Qu'est-ce qu'elle fait mamie ? - 37- Alors, mamie ? Quoi ? 40- Qu'est-ce qu'elle donne ?</p> <p>48- Donne des ?</p> <p>76- Qu'est- ce que vous faites tous les 3 ?</p> <p>82- Vous regardez quoi ?</p> <p>105- Alors, recommences !</p> <p>123- On en voit, on en voit des écureuils, ici à l'école, des fois, qu'est-ce qu'ils font ?</p> | <p>36-37-40- E1 encourage N à continuer la verbalisation de sa phrase en le questionnant sur l'action du personnage</p> <p>48- E1 oriente la réponse de N en exprimant un déterminant « des » afin de l'encourager à exprimer la suite de sa phrase (un objet)</p> <p>76-E1 encourage N à poursuivre la verbalisation de sa phrase en reprenant le sujet (tous les 3 : papa et papi et N)</p> <p>82- E1 questionne N sur le complément à trouver pour terminer sa phrase (ils regardent la télé)</p> <p>105- E1 encourage N à reformuler sa phrase car elle constate qu'il a prononcé le mot « arbre » puis « papa et maman », dans l'objectif qu'il reconstruise sa phrase avec une syntaxe correcte</p> <p>123- E2 oriente la réponse de N en prenant appui sur le quotidien de l'IME, pour l'aider à trouver la réponse</p> |
| <p>Signalisation des caractéristiques déterminantes</p> | <p>T1 : 13- Venir, non alors ça ça ressemble, ça veut dire « aller » c'est très subtil, regardes bien, « il est venu », regardes le petit doigt il bouge 28- Ah beh non, parce qu'on commence la phrase ici (elle désigne le début de la bande phrase) 32- Alors, tu veux parler du sapin, qu'est-ce qu'il a le sapin ?</p> <p>62- Alors, on peut pas si tu rajoutes le mot « cadeau » après, ta phrase elle ne sera pas correcte</p> | <p>T1 : 13- Elle explique la différence entre les pictos « aller » et « venir » en lui montrant le détail (doigt qui bouge) sur le picto « venir », afin qu'il puisse choisir le bon picto 28- N a placé deux pictos (je/vois) au milieu et à la fin de sa bande phrase, elle l'incite à replacer ses pictos au bon endroit 32- Elle l'incite à se recentrer sur le mot « sapin » pour qu'il puisse préciser sa pensée 62- Elle lui signifie qu'il ne peut pas rajouter le picto « cadeau » après celui de « train » car sa phrase ne serait plus correcte, tout en comprenant bien son idée (le train était dans le cadeau)</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>75- On essaie de réfléchir à ce qu'on a fait pendant les vacances</p> <p>83- Tu vois, mamie y a deux cercles et maman yen a qu'un (en désignant les deux pictogrammes de « maman » et « mamie »)</p> <p>101- Tas pas « gâteau » ?</p> <p>T2 :</p> <p>27- Là, une première phrase !</p> <p>83- Il manque quelque chose ! Tu n'as pas mis de sujet ! (E2)</p> <p>95- Alors, la grand-mère, qu'est-ce qu'elle fait la grand-mère ? (E2)</p> <p>101- Il manque « assis » (E2)</p> <p>115- Non ! (E2)</p> <p>146- Ce n'est pas tout à fait le même !</p> <p>T3 :</p> <p>8- Non c'est pas de toi qu'on parle, c'est qui ?</p> <p>65- Qu'est-ce qu'on voit à la télé ?</p> <p>78- Non, avec la télé, qu'est-ce qu'ils font ?</p> | <p>75- Elle rappelle la consigne en expliquant la nécessité de se souvenir d'un fait vécu personnellement pendant les vacances</p> <p>83- Elle lui explique la différence entre les 2 pictos afin qu'il puisse choisir le « bon picto »</p> <p>101- Elle l'invite à rechercher le picto « gâteau » pour compléter sa phrase</p> <p>T2 :</p> <p>27- Elle constate et dit à N qu'il a construit une phrase, c'est l'objectif de la séance</p> <p>83- Elle lui fait remarquer que sa phrase ne comporte pas de sujet et que cette phrase doit être complétée</p> <p>95- Elle incite N à compléter sa phrase en trouvant un verbe (asseoir)</p> <p>101- Elle lui fait remarquer qu'il manque le picto « asseoir » et implicitement elle l'invite à le rechercher</p> <p>115- Elle rectifie ce que vient de dire N (Maman) afin qu'il puisse retrouver le bon mot (mamie)</p> <p>146- Elle explique à N que les pictos « courir » et « se promener » sont différents</p> <p>T3 :</p> <p>8- E1 observe l'erreur de N, lui exprime l'écart entre ce qu'il dit et ce que le picto montre, pour orienter sa réponse</p> <p>65- E2 questionne N afin d'orienter N vers une réponse permettant de compléter sa phrase</p> <p>78- E2 corrige la réponse d'un élève en lui indiquant des informations pour trouver la réponse</p> |
|--|--|--|

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | <p>113- Il faut parler de l'arbre</p> <p>117- Non, qui mange des noisettes ?</p> <p>121- Alors, y a pas papa et maman (...) c'est l'écureuil, il fait quoi l'écureuil ?</p> | <p>113- E1 donne l'indication à N : sa phrase devra comprendre le mot « arbre », picto se trouvant sur le dé qu'il a joué</p> <p>117- E2 corrige la réponse erronée de N et le questionne en lui donnant un indice (noisettes) afin qu'il trouve lui-même l'animal (écureuil)</p> <p>121- E2 recentre les propos de N vers le mot « écureuil », ayant constaté qu'il reparle de son papa et de sa maman (stéréotypes)</p> |
| <p>Contrôle de la frustration</p> | <p>T1 :</p> <p>1-Signe !</p> <p>13- Allez, recommences là ! Enlève tes pictos, tu réfléchis.</p> <p>26- Alors, là tu me dis « je vois », c'est ce qu'on faisait avec l'affiche. Là, il n'y a pas d'affiche, il faut que tu trouves ta phrase dans ta tête avant.</p> <p>32- Alors, regardes plus tes pictos, regardes moi ! Cherche ta phrase !</p> <p>36- Ah ! j'ai compris !</p> <p>62- Je sais, le train était dans le cadeau ! C'est ce que tu veux me dire, c'était un cadeau, le train ! Mais on le comprend dans ta phrase !</p> <p>75- Allez, trouve une autre idée parce que là tu fais la même chose.</p> <p>77- Je vais te le trouver N !</p> | <p>T1 :</p> <p>1- Elle constate les difficultés d'élocution de N et lui demande de prendre appui sur la langue des signes pour communiquer</p> <p>13- Elle constate les erreurs de N (il a disposé les pictos les uns après les autres sans tenir compte de la structure syntaxique de la phrase) et l'invite à refaire sa phrase.</p> <p>26- Elle constate que N a commencé sa phrase par « je vois » et cette consigne était celle de la séance précédente où ils devaient observer une affiche et construire une phrase. Elle lui explique la démarche à suivre (réfléchir à une phrase dans sa tête)</p> <p>32- Comme elle observe que N se perd dans la lecture de sa phrase pictographiée (il n'a pas mis les pictos dans le bon ordre de la phrase), elle lui demande de ne plus regarder ses pictos et de réfléchir par lui-même</p> <p>36- Comme elle observe que N insiste pour exprimer une idée (crain/sapin) elle lui verbalise qu'elle a compris son message</p> <p>62- Comme N insiste pour parler du cadeau (il a placé le picto cadeau après le picto train), elle lui signifie qu'elle a compris son message mais que, d'un point de vue syntaxique, il ne peut pas rajouter ce picto dans cette phrase</p> <p>75- Elle lui signifie qu'il imite V et qu'il doit trouver une autre idée de phrase</p> <p>77- Elle comprend ce que N veut exprimer et lui assure qu'elle recherche le picto (papi)</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>79- Ah, c'est pas « papi », c'est quoi ?</p> <p>93- Non, c'est pas celui-là, oui ils se ressemblent, y a le petit doigt qui bouge !</p> <p>103- Ah beh y en a beaucoup de pictos !</p> <p>T2 : 5- Il te manque quelque chose ?</p> <p>9- Alors là, c'est « se promener », quand on marche dans le</p> <p>15- Je cherche N</p> <p>41- Dis, ça correspond à ça sur l'image ?</p> <p>51- Ah, c'est pas ça que tu veux dire !</p> <p>91- Alors, vas-y change ! (E2)</p> <p>121- Une phrase après l'autre ! Si tu fais tout en même temps, ça mélange ! (E2)</p> <p>138- C'est pas « court », c'est quoi ?</p> <p>156- Alors, soit tu dis « le parc » ou « le jardin » ?</p> | <p>79- Elle lui fait comprendre qu'il s'est trompé de picto et qu'il doit trouver le picto « papi »</p> <p>93- N désigne le picto « aller » et elle lui explique qu'il n'a pas choisi le bon picto, qu'il doit prendre un autre(venir) avec le détail du petit doigt qui bouge</p> <p>103- Comme N vient de répondre « tout » à sa question « relis moi cette phrase ! », elle comprend qu'il a posé beaucoup de pictos (7) sur sa bande phrase et qu'il a besoin d'être encouragé pour tout lire</p> <p>T2 : 5- L'enseignante remarque N pointer un élément de l'image en l'interpellant du regard, elle en déduit qu'il lui manque quelque chose</p> <p>9- Elle donne la signification du picto choisi par N</p> <p>15- Elle assure N qu'elle recherche le picto, après l'avoir entendu demander un picto manquant</p> <p>41- Elle lui demande si les pictos posés sur sa bande phrase correspondent à la description de l'image</p> <p>51- Elle comprend que le picto posé par N (courir) ne correspond pas à l'idée qu'il veut dire dans sa phrase (marcher/se promener)</p> <p>91- Elle réalise que N s'est trompé et l'autorise à changer ses pictos</p> <p>121- Elle comprend que N veut exprimer une autre idée alors qu'il a tout juste terminé sa phrase. Elle lui demande implicitement d'attendre d'avoir rangé ses pictos pour ensuite réfléchir à une nouvelle phrase</p> <p>138- Elle observe l'image et entend les mots prononcés par N (« gasson cou ») et elle lui indique que ce n'est pas le verbe « courir » qu'il doit choisir</p> <p>156- Elle lui indique les 2 mots possibles pour désigner le lieu de l'action, qu'il décrit (il vient de prononcer « din »)</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>T3 : 21- Tu connais</p> <p>112- C'est ça qu'il y a sur ton picto ?</p> <p>120- Tu t'en rappelles pas ?</p> | <p>T3 : 21- E2 ayant constaté que N ne s'exprimait pas sur le picto qu'il observait, après quelques relances, l'aide en lui indiquant qu'il connaît le picto « donner », ce qu'il parvient à nommer ensuite</p> <p>112- E2 questionne N en lui indiquant indirectement que ce qu'il vient de nommer ne correspond pas à ce qu'il voit sur le picto</p> <p>120- E1 constate que N ne parvient pas à nommer le mot « écureuil », malgré les indices donnés par l'autre enseignante et le questionne pour savoir s'il se rappelle du nom de cet animal</p> |
| <p>Démonstration ou présentation de modèles</p> | <p>T1 : 7- A la maison ? 11- Alors, tu m'as dit le père Noel est venu à la maison</p> <p>30- Un sapin de ?</p> <p>34- Alors je ? 38- Alors je vais te montrer, attends : j'ai eu un ?</p> <p>44- Sous le sapin ! 52- Sous, sous ! 54- Sous le sapin</p> <p>65- Alors, je joue, avec ?</p> <p>67- Je joue aux voi ?</p> <p>74- Ok, j'ai joué aux voitures</p> | <p>T1 : 7- Elle reformule correctement le mot prononcé par N (mai on) 11- Elle reformule elle-même la phrase, en reprenant quelques mots isolés prononcés par N (cadeau/maion) 30- Elle demande à N de préciser ses propos en lui donnant des indices (effet Topaze) 34- Elle lui indique de commencer sa phrase par « je » 38- Elle pose les pictos sur la bande phrase en même temps qu'elle indique à N de commencer sa phrase par « j'ai eu » 44- Elle reprend les mots isolés de N en les associant (sous/sapin) 52- Elle reformule le mot mal prononcé par N (ou pour sous) en insistant 54- A nouveau, elle reprend les mots isolés de N pour les associer (sous/sapin) 65- Elle regarde et nomme les pictos posés puis elle lui demande à quoi il joue 67- Elle lui demande de continuer verbalement sa phrase, en lui donnant un indice (effet Topaze) 74- Elle reprend les mots isolés prononcés par N (oi tures/j'ai) en les reliant dans une phrase</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>91- A la m (en insistant sur le phonème [m]) 93- A la maison, manger un gâteau</p> <p>99- gâteau au chocolat 105- Et (en insistant sur le phonème [e] mamie ! sont venus ? à la maison</p> <p>109- Un gâteau</p> <p>T2 : 21- Le garçon 23- Ecoute 29- papa et maman se promènent avec la poussette</p> <p>33- Le garçon écoute, N ? la musique</p> <p>57- Là, c'est se promener, marcher ! 67- Se pro-mènent ? Alors ils se promènent ?</p> <p>69- Avec 99- Elle est ? assise ! (E2)</p> <p>111- La grand-mère est assise, sur ? Sur quoi ? Sur le b (E2)</p> <p>117- Sur le ? (E2)</p> | <p>91- Elle lui donne un indice pour que N continue sa phrase (effet Topaze) 93- Elle reprend elle-même la phrase en se servant uniquement du mot « mai » prononcé par N puis ajoute « manger un gâteau » 99- Elle relie les mots isolés prononcés par N 105- Elle reprend le mot « et » en insistant sur le son du phonème, suite au mot prononcé par N (è) et elle ajoute le verbe et le complément pour reconstituer la phrase 109- Elle reprend le mot mal prononcé par N « dateau » en y ajoutant un déterminant (article « un »)</p> <p>T2 : 21- Elle reformule le mot mal prononcé par N 23- Idem : elle complète de mot « écoute » prononcé par N « cou » 29- Elle lit la phrase pictographiée en reprenant uniquement les mots « maman et papa » prononcés par N 33- En même temps qu'elle reprend les mots prononcés par N (sa sson ou) et qu'elle le questionne, elle donne la réponse : « la musique »</p> <p>57- Elle lui demande de montrer le picto puis elle nomme ce picto 67- Elle reformule le mot prononcé par N « ène » en déduisant qu'il veut dire « promènent » et elle indique qu'il y a une suite après ce verbe 69- Idem : elle déduit qu'il s'agit du mot « avec » prononcé « è » par N 99- Elle redirige le discours de N (elle ne demande pas le lieu mais l'action) en le questionnant tout en lui donnant la réponse « assise » 111- Elle reprend le début de la phrase pour que N se recentre et termine sa production et elle lui donne un indice pour répondre à sa question (b ?/effet Topaze) 117- Elle lui indique comment continuer sa phrase, en nommant ce sur quoi la mamie est assise</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>126- Voit les ? (E2)</p> <p>142- Se promène</p> <p>160- Court dans ?</p> <p>T3 :</p> <p>6- Le chat</p> <p>12- Boit, 24- Donner, 45- mamie,88- et, 103- c'est un arbre,123-mange quoi ?, 127 – les écureuils</p> <p>14- Du ?</p> <p>44- Ma ?</p> <p>92- regardons</p> <p>107- Alors, papa et maman vont voir quoi ?</p> <p>129- grimpent, 131- dans, 133- l'arbre</p> | <p>126- Elle reprend le son prononcé par N « oi » en déduisant qu'il s'agit de « voit » et en ajoutant un indice « les »</p> <p>142- A partir du son entendu « ro » l'enseignante déduit le mot « se promène »</p> <p>160- Elle lui indique comment continuer sa phrase en lui donnant des indices « dans » (il vient juste de prononcer (sson pour « garçon »)</p> <p>T3 :</p> <p>6- E2 corrige le mot mal prononcé par N (ssa) en ajoutant un déterminant (article défini)</p> <p>12-24-45-88-103-123-127-N vient de prononcer un son ou un début de mot (« oi », do..) et E1 devine le mot que N souhaite exprimer, elle les reprend en les prononçant correctement</p> <p>14- E1 oriente la réponse de N en le questionnant avec un déterminant « du » afin qu'il puisse compléter sa phrase</p> <p>44- E2 donne un indice à N afin qu'il puisse trouver le mot attendu (mamie), effet Topaze</p> <p>92- E1 complète le début de la phrase de N en conjuguant le verbe « regarder »</p> <p>107- E1 reformule la phrase mal prononcé par N en lui donnant un modèle et en le questionnant sur la suite à trouver</p> <p>129,131 et 133- E2 donnent les réponses pour compléter le début de phrase prononcé par N</p> |
|--|--|--|

Annexe 8

Questionnaire pour l'entretien de co-explicitation avec l'enseignante E2

Date : 19/02/18

Nom : Enseignante 2 (E2)

Age :

Année ancienneté en tant que professeur des écoles :

Formation :

Rappel du contexte de l'entretien :

- Durée :
- Respect de la confidentialité
- Questionnaire réalisée à partir des 3 enregistrements d'ateliers Makaton les 9 et 23/01/18 et 20/02/18 (retranscriptions des interactions verbales entre l'élève N. et les 2 enseignantes)

-Ces retranscriptions ont été analysées à partir des 6 fonctions d'étayage de BRUNER (*enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, contrôle de la frustration et présentation de modèles*).

Je me suis appuyée sur les 3 fonctions d'étayage « dominantes » pour construire cette grille d'entretien (enrôlement, maintien de l'orientation et présentation de modèles)

-Objectif de l'entretien : recueillir des informations sur la manière dont vous intervenez avec N. lors de ces séances Makaton (et notamment avec l'outil pictogrammes)

1- N est entré à l'IME en août 2014, connaissait-il la méthode Makaton à son arrivée ?

Si non : A-t-il bénéficié de séances en classe pour apprendre les LSF et les pictos ?

Comment avez-vous procédé ? (reconnaissance des pictos/concept, depuis combien de temps N utilise l'outil Makaton ?)

2- Quel est l'objectif de l'atelier Makaton pour N ?

3- J'ai observé plusieurs séances où les élèves devaient verbaliser et signer une phrase construite à partir de l'observation d'une image ou affiche ou faire une demande orale, pourquoi verbaliser et signer avant d'utiliser les pictogrammes ?

4- Enrôlement

Question générale : Comment procèdes-tu pour engager l'intérêt de N dans la tâche, pour l'enrôler ?

► T2 (23/01)

- 1 « On va reprendre l'image de la semaine dernière N. pour retravailler »
« On va vous donner d'autres pictogrammes qu'on a vu la semaine dernière. ». **Comment sais-tu que tu dois donner les « règles du jeu » et faire appel aux souvenirs de N. ?**
- 121 « Là, c'est bien ! Allez, c'est parti ! Tu peux changer. » : **Comment comprends-tu que N. a besoin d'être félicité ? Puis d'être encouragé pour changer ses pictos ?**

5-Maintien de l'orientation

Question générale : Comment aides-tu N à rester concentré sur la tâche ? A ne pas s'écarter de l'objectif de la séance ?

► T2

- 103 « Elle est assise où ? » : N. a posé le picto « asseoir » après le picto « grand-mère » sur sa bande phrase, **pourquoi l'aides-tu à ce moment-là à rechercher la suite de la phrase ?**
- 111 « Tu vas aller une chose après l'autre ! » : **Comment sais-tu que N. parle de plusieurs choses à la fois et qu'il a besoin d'être guidé ?**

6- Démonstration ou présentation de modèles

Question générale : Comment procèdes-tu pour savoir à quel moment N a besoin de davantage d'explication ou d'aide pour poursuivre son travail ?

► T2 (23/01)

- 128 « Ois ? Oiseaux ? » : N. vient de prononcer « oi » et tu le questionnes en reformulant ce son « oi » puis tu ajoutes « oiseau ». **Comment devines-tu que N. a besoin d'aide pour verbaliser ce mot « oiseau » ?**

7- Est-ce que cet outil « pictogrammes », associé à la LSF, te semble le plus adapté à N ?

8- Avec l'utilisation de cet outil, as-tu perçu une évolution dans l'expression verbale de N ?

9- Et plus généralement, constates-tu une évolution chez les autres élèves avec cet outil Makaton ?

Annexe 9

Questionnaire pour l'entretien de co-explicitation avec l'enseignante E1

Date : 23/02/18

Nom : Enseignante 1 (E1)

Age :

Année ancienneté en tant que professeur des écoles :

Formation Makaton réalisée en :

Rappel du contexte de l'entretien :

- Durée :

- Respect de la confidentialité

- Questionnaire réalisée à partir des 3 enregistrements d'ateliers Makaton les 9 et 23/01/18 et 20/02/18 (retranscriptions des interactions verbales entre l'élève N. et les 2 enseignantes)

- Ces retranscriptions ont été analysées à partir des 6 fonctions d'étayage de BRUNER (*enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, contrôle de la frustration et présentation de modèles*).

Nous nous sommes appuyés sur les 3 fonctions d'étayage « dominantes » pour construire cette grille d'entretien (enrôlement, maintien de l'orientation et présentation de modèles)

- Objectif de l'entretien : recueillir des informations sur la manière dont vous intervenez avec N. lors de ces séances Makaton (et notamment avec l'outil pictogrammes)

1- N. est entré à l'IME en août 2014, connaissait-il la méthode Makaton à son arrivée ?

Si non : A-t-il bénéficié de séances en classe pour apprendre les LSF et les pictos ?

Comment avez-vous procédé ? (reconnaissance des pictos/concept, depuis combien de temps N utilise l'outil Makaton ?)

2- Quel est l'objectif de l'atelier Makaton pour N.?

3- J'ai observé plusieurs séances où les élèves devaient verbaliser et signer une phrase construite à partir de l'observation d'une image ou affiche ou faire une demande orale, pourquoi verbaliser et signer avant d'utiliser les pictogrammes ?

4- Enrôlement

Question générale : Comment procèdes-tu pour engager l'intérêt de N dans la tâche, pour l'enrôler ?

► T3 (mardi 20/02)

- 1 (2'58) « Alors, on va essayer de construire des phrases, je vais vous donner un dé pour faire un tour et après je changerai de dé. Donc, vous regardez votre dé, le picto et ensuite vous réfléchissez à une phrase que vous pourriez faire avec ce, là c'est des personnages et après on changera, d'accord ? C'est compris ? » : **Comment sais-tu que tu dois donner les « règles du jeu » et engager N dans la tâche ?**

► T1 (9/01/18)

- 54 et 63 « Allez, on refait la phrase ? / Allez vas-y N ! » : **Comment comprends-tu que N a besoin d'être encouragé pour faire la phrase avec les pictos ou d'être stimulé pour rester motivé ?**

5-Maintien de l'orientation

Question générale : Comment aides-tu N. à rester concentré sur la tâche ? A ne pas s'écarter de l'objectif de la séance ?

► T1 (9/01)

- 36 « (Ah, j'ai compris !) Alors N, tu m'as dit « je train et puis sapin » **Comment sais-tu que N a besoin à ce moment-là que tu nommes les pictos posés sur la bande phrase ?**

► T2 (3/01)

- 83 « (Alors vas-y ! il manque quelque chose, tu n'as pas mis de sujet !) Qui est dans le parc ? » : **Après avoir remarqué que N n'avait pas mis de sujet à sa phrase, tu orientes N vers la solution, est-ce une stratégie pour éviter que N s'écarte de l'objectif (construire une phrase) ?**

6- Démonstration ou présentation de modèles

Question générale : Comment procèdes-tu pour savoir à quel moment N a besoin de davantage d'explication ou d'aide pour poursuivre son travail ?

► T2 (23/01)

- 21/23/73 « Le garçon/écoute / la poussette » : **comment sais-tu que N a besoin que tu reformules le mot mal prononcé ou que tu le termines « pou/poussette », quel est l'intérêt ?**

► T3 (20/02)

- **14' (Dé « picto action)** : N essaie de faire une phrase, à partir, du picto « donner », il signe en disant mamie puis E1 lui dit « ça c'est papi ! » en montrant le signe puis tu lui demandes « tu veux dire quoi ? N : « mamie », E1 : « alors, mamie ? vas-y ensuite ? Qu'est-ce qu'elle fait mamie ? » E1 observe les signes de N « tu l'as dit ! **(il prononce do en faisant le geste) et E1 dit « donne ? » « donne quoi ? »**, il signe en disant « bonbon », donc « mamie donne des bonbons » : **En entendant « do » tu devines que N veut dire « donner », en quoi est-ce intéressant de reformuler le mot donner à partir de la tentative de N « do »?**

7- Est-ce que cet outil « pictogrammes », associé à la LSF, te semble le plus adapté à N ?

8- Avec l'utilisation de cet outil, as-tu perçu une évolution dans l'expression verbale de N ?

9- Et plus généralement, constates tu une évolution chez les autres élèves avec cet outil Makaton

Annexe 10

TRANSCRIPT de l'entretien de co-explicitation avec l'enseignante E2,

Le 19/02/2018

Durée de l'entretien : 45 minutes

Age de l'enseignante : 45 ans

Année ancienneté (professeur des écoles) : 11 ans

Formation Langue des Signes Français (LSF) réalisée en 2012 (pas de formation Makaton, mais apprentissage « sur le tas »)

Au début de l'entretien, nous avons proposé à E2 de lire un document synthétisant les six fonctions d'étayage décrites par Bruner, étant donné que les retranscriptions des enregistrements de séances Makaton ont été analysées à l'aune de ce concept.

Codage de différents intervenants :

- I : interviewer
- E2 : enseignante

| | | |
|---|----|--|
| 1 | I | Heu, donc, c'est en fait suite aux 2 enregistrements d'ateliers Makaton que j'ai fait avec vous le 9 et 23 janvier, en fait, j'ai sélectionné ceux-là parce que je les trouvais les plus représentatifs |
| 2 | E2 | Tu en as fait plusieurs ? |
| 3 | I | Oui, j'en ai fait plusieurs. J'ai sélectionné ceux-là parce que en fait avec mon mémoire de recherche je me focalisais un peu plus avec l'outil pictogrammes même je sais qu'il est étroitement lié à la LSF et le travail d'oralisation. Heu donc, je me suis plus focalisée sur N, c'est pour ça que j'ai fait, en fait, la retranscription de ces deux séances, tu vois, j'ai retranscrit |
| 4 | E2 | D'accord |
| 5 | I | Et puis ces séances là je les ai ensuite codées c'est-à-dire que, heu, j'ai repris chaque intervention que vous avez faite et aussi Nicolas sur l'étayage, enfin sur les différentes façons d'étayer, heu, le travail de l'élève avec, heu, le cadre de Bruner. |

| | | |
|----|----|---|
| | | <p>Alors, le cadre de Bruner (je lui montre le document résumant les fonctions d'étayage de Bruner) j'ai mis les 6 fonctions d'étayage pour que ça puisse te parler.</p> <p>Alors voilà, il y a l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et puis la démonstration ou présentation de modèles.</p> |
| 6 | E2 | D'accord |
| 7 | I | <p>Et par rapport à ça, en fait, j'ai fait une analyse de ces 2 transcripts, qui font à peu près 30 à 40 minutes et puis ce qui est ressorti de mon analyse c'est 3 en fait 3 étayages qui sont plus dominants dans la façon dont vous intervenez ; c'est l'enrôlement, c'est le maintien de l'orientation et puis la démonstration ou présentation de modèles, voilà dans l'analyse qualitative et quantitative que j'ai pu faire. Hein voilà</p> |
| 8 | E2 | D'accord. Oui, voilà, c'est ça (<i>elle regarde le document</i>) |
| 9 | I | <p>Donc tu as peut être besoin de prendre le temps de le lire avant ?</p> <p>Je te laisse</p> |
| 10 | E2 | Oui, un peu (<i>elle lit le document</i>) je les ai vu il y a longtemps |
| 11 | I | <p>Bon, par rapport à l'entretien, cela restera anonyme, il y aura le respect de la confidentialité.</p> <p>J'avais besoin de savoir quand est-ce que tu as fait la formation Makaton ?</p> |
| 12 | E2 | Sur le tas, moi |
| 13 | I | Sur le tas ? Et à peu près combien de temps ? |
| 14 | E2 | <p>Alors, moi j'ai fait la formation LSF (<i>elle réfléchit</i>) ya... 6 ans, je pense. Donc, j'ai pas de formation Makaton parce que je n'ai pas été prioritaire dans les formations donc en fait la LSF m'aides parce que tu retrouves les mêmes signes et après les pictogrammes je les apprends à l'usage et beh comme on est en binôme avec V (E1) qui elle a fait la formation ça me permet d'avoir au moins les principes de base et les attendus de Makaton, enfin les règles en tout cas</p> |
| 15 | I | Donc, tu as appris sur le tas à partir déjà de ce que tu connaissais au niveau de la LSF ? |
| 16 | E2 | Oui je connaissais au niveau de la LFS |
| 17 | I | Ok ! Donc moi, l'objectif de l'entretien c'est de recueillir, hein, des informations sur la façon dont vous intervenez avec N. |

| | | |
|----|----|---|
| | | <p>Alors, je voulais savoir N est, j'ai regardé sur son projet d'accompagnement personnalisé, il est entré à l'IME en août 2014 et donc ma question, c'est :</p> <p>Est-ce qu'il connaissait la méthode Makaton à son arrivée ?</p> |
| 18 | E2 | Non |
| 19 | I | <p>Non ? Et donc il ne connaissait pas, j'imagine qu'il a bénéficié en classe, par rapport à ce que j'ai pu observer, euh, d'un apprentissage au niveau de la langue des signes, comme de pouvoir relier en fait le picto avec un concept, alors ça demande un certain temps cet apprentissage ? Comment ?</p> |
| 20 | E2 | <p>Je suis pas tellement bien placée pour t'en parler parce que moi N je ne l'ai en classe que depuis septembre, donc si tu veux par rapport à tout son passif de formation en tout cas d'apprentissage et d'utilisation du support Makaton j'ai pas tellement de recul si ce n'est à travers F (<i>éducatrice de N</i>) qui est là depuis 4 ans, depuis qu'il est là . Donc il est arrivé il ne connaissait pas Makaton, euh, Makaton c'est un support qui est utilisé quotidiennement sur le groupe pour la construction de l'emploi du temps, pour tous les rituels donc N il s'est approprié petit à petit, la connaissance des pictogrammes d'abord, je pense hein, et V (E1) t'en dira plus parce qu'elle l'a eu pendant 2 ans.</p> |
| 21 | I | Ah oui ! |
| 22 | E2 | <p>Donc voilà et euh, et petit à petit les signes.</p> <p>Au départ c'était de lui donner un outil qui puisse l'aider à verbaliser parce qu'il a des difficultés de verbalisation, t'as entendu, hein ? d'oralisation en tout cas</p> |
| 23 | I | Oui |
| 24 | E2 | <p>Donc au départ, c'était voilà, lui donner un outil qui l'aide à oraliser, à faire des demandes, à se faire comprendre en fait des autres et aujourd'hui ben voilà, on a poussé un peu plus les choses ça l'aide à construire des phrases, ça l'oblige à répéter et puis ,heu, donc à signer ce qui peut être quand il n'a pas de pictogrammes un moyen aussi de, beh voilà, de se faire comprendre par d'autres, par des enfants, par des adultes, voilà, au moins au sein de l'établissement.</p> |
| 25 | I | D'accord. C'est un peu les objectifs de l'atelier Makaton en fait pour N ce que tu es en train de citer là? |
| 26 | E2 | Ouais |

| | | |
|----|----|---|
| 27 | I | Hum, donc se faire comprendre en fait des autres à l'intérieur de l'institution quand tu dis ça c'est parce que en dehors de l'institution |
| 28 | E2 | Par ce que je sais pas en dehors en dehors de l'institution, tu vois bien dans le quotidien le Makaton moi j'en vois nulle part, hein ? |
| 29 | I | Hum |
| 30 | E2 | Ben je pense que malheureusement dans notre société on n'offre pas tous les outils possibles pour des enfants qui pourraient avoir ou des adultes, qui pourraient avoir une compréhension de quelque chose ou des demandes spécifiques et, euh, du coup, voilà |
| 31 | I | Hum |
| 32 | E2 | Donc, je dis à l'intérieur de l'institution par ce qu'il y a des gens qui sont formés, par ce que les enfants, heu, s'y intéressent et ils peuvent prendre des choses même si ils n'en n'ont pas besoin. Beaucoup d'emploi du temps sont quand même construits à partir des pictogrammes Makaton, enfin de plus en plus, donc ce qui permet quand même quelque chose de commun d'une année sur l'autre et pis ya de plus en plus de professionnels de formés aussi |
| 33 | I | Oui, c'est ce que je vois aussi au sein de l'IME |
| 34 | E2 | Et puis bon, voilà, moi, avec la base LSF j'ai pas trop de difficultés à me mettre à Makaton |
| 35 | I | Hum, ok J'ai vu, en fait, plusieurs séances là, où vous avez avec V (E1), en fait, eu comme objectif de, euh, une demande par rapport aux élèves de verbaliser, d'oraliser en fait, euh, et signer une phrase par exemple qui était construite à partir d'observation d'une image ou d'une affiche ou faire une demande pour aller, euh, voilà rechercher un objet, etc. Et donc, je me questionnais, pourquoi en fait cette demande, enfin, de procéder de cette façon-là, de verbaliser dans un premier temps, euh, plutôt que d'utiliser l'outil pictogramme en fait euh dans ces démarches ? |
| 36 | E2 | Par rapport à la demande? Par ce que les séances autrement à partir des images on utilisait les pictogrammes au tableau aussi, donc, beh oui je crois pas qu'on est fait oraliser |
| 37 | I | Il y a eu une séance |
| 38 | E2 | Il y a eu une séance alors peut-être que c'était un réinvestissement |

| | | |
|-------------------|----|--|
| 39 | I | C'était une séance je crois, alors, attends, de mémoire, y avait cette séance là (<i>je lui montre le transcript et l'image</i>) que j'avais enregistré où les enfants devaient dans un premier temps verbaliser en fait ce qu'ils voyaient |
| 40 | E2 | Alors oui, cette image là on l'a d'abord observé au tableau au préalable aussi |
| 41 | I | D'accord |
| 42 | E2 | Elle a déjà été mise au tableau d'abord, en plus grand, elle a été travaillée d'abord avec les pictogrammes |
| 43 | I | Ah d'accord |
| 44 | E2 | Au tableau, donc l'enfant qui voulait dire quelque chose sur l'image, venait, heu, utilisait les pictogrammes qui lui étaient proposés, construisait sa phrase, l'oralisait avec ou sans les signes selon qu'ils sont plus ou moins à l'aise avec les signes et du coup, après quand tu es arrivée je pense qu'effectivement on a demandé d'oraliser parce qu'on avait déjà travaillé au préalable avec les pictogrammes |
| 45 | I | Ah d'accord, j'avais pas vu ça auparavant Et par rapport à la demande orale, ça c'est volontaire justement le travail que vous avez fait dernièrement ? |
| 46 | E2 | Oui, par ce que l'objectif pour N et les 4 élèves du groupe, c'est quand même de pouvoir s'adresser à quiconque et de pouvoir formuler une demande construite, en sachant que s'ils ne font pas l'effort dans leur prononciation beh ils ne seront pas compris, donc, euh |
| 47 | I | Même si tu penses par exemple que N ça pourrait être une aide supplémentaire en fait d'avoir un picto pour se faire comprendre, par rapport à des mots, je vois bien qu'il accroche |
| 48 | E2 | Oui |
| 49 | I | Des mots, même si vous avez une habitude à l'entendre et j'ai bien vu que vous deviniez des mots qui pour moi me paraissaient entendables enfin audibles, mais du coup, tu penses que d'oraliser ça va lui permettre de construire petit à petit ce langage oral ? |
| 50 | E2 | Je pense que techniquement il n'a pas les moyens de, d'avoir un oral compréhensible par tous, hein |
| 51 | I | Hum |
| 52 9'34 | E2 | On a discuté avec l'orthophoniste donc il y a des limites techniques de toute façon mais depuis qu'il est arrivé, ça je le sais par F (<i>éducatrice de N</i>) c'est que voilà en insistant sur son oral sur des |

| | | |
|----|----|--|
| | | <p>temps courts hein sur des temps donnés dédiés à ça, et puis on le reprend dans la journée mais on ne fait pas une fixation là-dessus parce qu'il a d'autres choses à apprendre.</p> <p>Mais en tout cas, on peut l'entendre formuler des mots de manière plus audible donc il y a aussi l'effort fourni</p> |
| 53 | I | Hum |
| 54 | E2 | <p>Et pour ça je dirai qu'il y a aussi le relais auprès de la famille, qui, beh, comme beaucoup de parents, comprennent leurs enfants, et lui demande pas toujours de répéter, voilà.</p> <p>Mais l'idée des pictogrammes pour N c'est vraiment, heu, c'est pas nécessairement d'oraliser, mais c'est d'avoir un outil pour se faire comprendre.</p> <p>Les pictogrammes, globalement, ceux qu'on lui fait utiliser aujourd'hui ils sont simples, ils sont compréhensibles et quand même sur les pictogrammes il y a quand même le mot systématiquement d'écrit. Donc, on a fait partir des enfants d'ici pour aller à B (=IME, section SIPFP= pour les adolescents et adultes de 14 à 20 ans) ou ailleurs avec un classeur plus petit où l'essentiel des pictogrammes qu'ils utilisaient dans leur quotidien étaient répertoriés, avec une bande comme ils font, tu sais, une bande pour écrire la phrase qui leur permet, peut-être avec un seul pictogramme de dire « boire » ou je sais pas.</p> |
| 55 | I | Hum. Donc, c'est un outil qu'ils peuvent transporter avec eux et quand ils rencontrent n'importe quelle personne ils peuvent se servir de cet outil ? |
| 56 | E2 | <p>Oui</p> <p>L'idée c'est ça. Maintenant est ce que tout le monde comprendra en dehors des institutions je suis pas sûre mais en tout cas, voilà, ça peut si ils rencontrent quelqu'un qui a envie de les comprendre ça peut être un moyen de se faire comprendre, de faire une demande</p> |
| 57 | I | D'accord. |
| 58 | E2 | Donc c'est pour ça qu'on est parti sur l'idée des demandes parce que construction de phrases oui mais tu vois C par exemple (autre élève de l'atelier Makaton) qui s'exprime correctement, C on comprend |

| | | |
|----|----|---|
| | | seulement il oublie les petits mots il construit pas sa phrase enfin, donc pour lui c'est vraiment la construction de phrases l'objectif |
| 59 | I | Hum |
| 60 | E2 | N c'est pouvoir faire des demandes. On observe, on construit et après on essaie de pouvoir utiliser ça dans son quotidien parce qu'il faut pas que Makaton reste un outil utilisé sur le temps Makaton. Or là sur le groupe beaucoup donc ça fait relais mais autrement il y a des enfants qui peuvent le faire à Makaton mais sortis de là, ben, ils s'en servent plus |
| 61 | I | Ils ne réinvestissent pas |
| 62 | E2 | Ils ne réinvestissent pas, en tout cas leur éducateur n'est pas formé forcément ou sur le groupe y en a moins besoin donc y a pas toujours la possibilité de généraliser en dehors du temps de Makaton |
| 63 | I | Et pour en revenir sur l'analyse que j'ai fait, sur l'enrôlement, moi j'avais une question générale mais on va peut-être reprendre par rapport à des phrases que tu as dit. Je mettais « comment procèdes-tu pour engager N dans la tâche, pour l'enrôler ? » |
| 64 | E2 | Ben pour qu'il adhère à ce qu'on fait ? |
| 65 | I | Oui |
| 66 | E2 | Ben pour N je dirai c'est assez facile pour N. Il est partant pour plein de choses cet enfant là, voilà, et je pense qu'il a bien compris que Makaton c'était pour lui un plus donc pour N c'est pas difficile il est partant pour plein de choses. C'est un enfant qui s'intéresse, tu lui propose quelque chose de nouveau beh spontanément c'est « ouais ! » et après je pense qu'au-delà de l'enrôlement c'est le maintien de l'effort quoi |
| 67 | I | Ah oui |
| 68 | E2 | C'est ça aussi c'est la constance, sur Makaton il fait l'effort et tout et c'est vrai que sur les quatre c'est lui qui est le plus en recherche de phrases il essaie de construire, on voit bien il est vraiment acteur |
| 69 | I | Donc comment tu t'y prends pour, heu, comme tu dis le maintien de l'effort ça veut dire que tu observes à un moment donné, heu, c'est compliqué pour lui le maintien de l'effort |
| 70 | E2 | Beh je le connais, ça se voit, il peut souffler |
| 71 | I | Hum |

| | | |
|----|----|---|
| 72 | E2 | Donc, heu, ou il te met plein de pictos les uns à côté des autres qui ne veut rien dire sachant pertinemment que quand tu reprends avec lui mais tu lui dis « regardes t'as mis chat y a un chat dans l'image ? oh beh non, donc voilà, c'est de reprendre c'est un étayage oral aussi, N il a la compréhension du langage oral, la consigne orale, même si lui c'est compliqué dans sa pratique, il a la compréhension de la consigne orale donc on peut l'étayer. C'est vrai que c'est un élève assez, heu, voilà |
| N | I | Hum Parce que j'ai vu à un moment donné, je pourrai te montrer effectivement (<i>je lui montre l'extrait du transcript</i>) : « là, mais ça c'est la grand-mère ! », je vais te redonner le contexte parce que sinon ça ne va pas te parler (<i>je lui rappelle le contexte et lui montre l'image utilisé dans cette séance</i>) |
| 74 | E2 | J'imagine que c'est cette image là, c'est la seule où il y a la grand-mère |
| 75 | I | Oui, c'est ça. Et puis, à un moment donné, en 101 (<i>je relis la ligne du transcript</i>) quand tu ça je me suis demandé comment tu t'y prends pour amener N à construire la phrase à partir du mot grand-mère ? J'en déduits ça mais peut-être que je me trompe |
| 76 | E2 | Euh, on réfléchit pas toujours à ce qu'on fait sur le moment |
| 77 | I | « Mais ça c'est la grand-mère », j'ai bien senti que tu insistais effectivement pour que |
| 78 | E2 | Il dise quelque chose sur la grand-mère, comment elle était ? Comment elle faisait ? |
| 79 | I | Et puis qu'il mette bien le picto au bon endroit dans cette idée de construire la phrase, parce que après tu dis « il manque assis ! » |
| 80 | E2 | D'accord ! Attends (<i>elle relit le transcript</i>) Heu oui, après lui avoir montré l'image, comment je m'y prends ? Je sais pas, je lui montre le dessin et je lui demande qu'est-ce qu'elle fait, alors c'est vrai qu'il a pu me dire qu'elle donnait à manger aux oiseaux, je me rappelle qu'il a pu répéter ça, je pense que c'était lui |
| 81 | I | Oui |
| 82 | E2 | Donc il disait « les oiseaux, les oiseaux » |
| 83 | I | Oui c'est ça, alors attends |
| 84 | E2 | Comment je m'y prends ? ben c'est un étayage oral t'as envie de l'emmener à, c'est un étayage très important parce que tu as envie |

| | | |
|----|----|---|
| | | de l'emmener à quelque chose de précis, qui donne une action en fait, l'objectif c'est qu'il donne une action, qu'il dise pas simplement grand-mère et qu'il me la montre parce que ça pas de sens |
| 85 | I | Et quand tu dis qu'il fasse une action, l'action c'est de prendre les pictos et de les mettre dans le bon ordre, je veux dire pour structurer la phrase, c'est, heu, qu'il puisse |
| 86 | E2 | Ben dans un premier temps, c'est ça, c'est qu'il puisse prendre les pictos et qu'il puisse structurer la phrase |
| 87 | I | Hum |
| 88 | E2 | Mais après, tant qu'il a pas, tant qu'il ne dit pas qu'elle est assise |
| 89 | I | Hum |
| 90 | E2 | Oui, c'est ça et en fait il a du mal, il ne voit pas où je veux l'emmener, c'est sûr, il voit pas où je veux l'emmener |
| 91 | I | Donc là j'ai l'impression que tu ponctues « Mais ça, c'est la grand-mère, bon ! » pour au moins statuer quelque chose pour qu'ensuite |
| 92 | E2 | Ensuite le personnage, qu'est-ce que fait ce personnage là |
| 93 | I | Et là, à un moment donné, tu dis à « 121 » « Là c'est bien ! Allez c'est parti, tu peux changer » (je lui rappelle le contexte où est extrait cette phrase) Comment tu comprends d'abord que N a besoin déjà d'être félicité et puis après d'être encouragé ? |
| 94 | E2 | Beh parce qu'il doute, N c'est un élève qui doute beaucoup, c'est pas seulement dans le contexte Makaton si tu veux je l'ai aussi en classe aussi |
| 95 | I | D'accord |
| 96 | E2 | N il a toujours besoin de nous regarder pour avoir notre assentiment sur ce qu'il est en train de faire |
| 97 | I | D'accord |
| 98 | E2 | Heu, même le matin quand on fait le temps d'accueil, heu, on va dire « est-ce que tu es là ? » et il nous dit « oui je suis là » et il nous regarde et on lui non c'est pas à nous que tu parles il faut que tu regardes l'enfant à qui tu t'adresses. Il a besoin du regard de l'adulte pour être sûr de ce qu'il est en train de faire, c'est nécessaire donc du coup ça vient spontanément. En fait, je réfléchis pas ça |
| 99 | I | D'accord |

| | | |
|-----|----|--|
| 100 | E2 | C'est parce que je sais qu'il a besoin |
| 101 | I | Tu connais son fonctionnement ? |
| 102 | E2 | Voilà, il a besoin d'être encouragé, il a besoin d'être recadré par ce qu'il peut partir un petit peu dans tous les sens autrement, c'est pour ça aussi que je répète, qu'on se concentre sur la grand-mère, sinon il va aller chercher |
| 103 | I | Oui |
| 104 | E2 | Parce que sinon il va chercher autre chose |
| 105 | I | Ca on le repère, effectivement, à plusieurs moments, que, heu, par moment il dévie sur quelque chose |
| 106 | E2 | Oui |
| 107 | I | Que ça soit toi ou V (E1) vous recadrez, vous dites plusieurs fois « une chose après l'autre », parfois « on finit ça et après on passe à autre chose » |
| 108 | E2 | Oui |
| 109 | I | C'est parce qu'il voit plein de choses ? |
| 110 | E2 | Et puis, ben, des fois, il sait que si on dit « la grand-mère » ben voilà on l'a vu la grand-mère sur la photo donc y a aussi ça voilà chez N à partir du moment où il nous a dit un mot et bien t'as bien vu la grand-mère tu peux bien deviner tout seul ce qu'elle est en train de faire, tu vois, voilà, donc il faut qu'on insiste pour qu'il construise quelque chose qui soit compréhensible |
| 111 | I | Quand tu dis « on a vu » et c'est presque à nous, entre guillemets, d'imaginer la phrase qu'il va faire |
| 112 | E2 | Qu'il va construire, voilà |
| 113 | I | C'est pour toi, un étayage pour l'accompagner à construire parce qu'il suffirait de la grand-mère, du coup il y aura même pas de verbe d'action |
| 114 | E2 | Oui, N ça peut être ça, hein. Quand il dit « la fille » je vais te la montrer c'est pareil, tu vois, on lui dit « beh quoi la fille, quoi la grand-mère » pour qu'il développe, pour qu'il aille vers une phrase, une construction Après, sur d'autres séances, celle du jardin c'est pas la 1 ^{ère} sur laquelle on travaille à partir d'image, heu, N il a besoin de répétition, il a besoin que les choses soient redondantes, qu'on recommence plusieurs fois pour que ça rentre, pour ,heu, voilà c'est beaucoup beaucoup de répétition et heu, du coup, on avait dû la faire d'abord au |

| | | |
|------------|----|--|
| | | tableau, je te ai dit, et puis après à l'oral et après il a fallu qu'il reconstruise tout seul. Mais il est assez efficient, hein, dans sa construction après hein |
| 115 | I | Oui, quand on voit les pictos qu'il a pu faire |
| 116 20' | E2 | Oui, une fois qu'il a compris le mécanisme, heu, il va pas te dire qu'il faut un sujet, un verbe, un complément, hein, il n'en est pas là, mais voilà il y a des impondérables dans une phrase, l'étiquette rouge ben c'est le sujet, faut commencer par lui. Aujourd'hui N, il se détache du « je », sinon il disait toujours « je vois » enfin tous les quatre, je vois machin |
| 117 | I | Oui, j'ai vu ça effectivement |
| 118 | E2 | On a dit stop faut arrêter ça, sinon c'est un automatisme |
| 119 | I | Un automatisme ? |
| 120 | E2 | Oui, il a besoin de ces automatismes pour prendre confiance et avoir du coup un rituel qui l'assure dans sa construction de phrase, en même temps, il faut pas qu'il s'y enferme |
| 121 | I | Ça peut-être enfermant, c'est ce que j'entends |
| 122 | E2 | Donc les séances d'avant on travaillait beaucoup sur les images et il disait « je vois » et un jour on a dit c'est terminé on n'a dit je ne dis plus « je vois » mais pour tous les quatre, hein, et euh, c'était pas facile |
| 123 | I | Hum, ça on le repère effectivement, à un moment donné « je » et là vous l'arrêtez « non » et il se reprend en disant « papa, maman » |
| 124 | E2 | Voilà et on l'observe sur d'autres temps. Le matin, sur les rituels je dis la météo et ben il va, avant on a dit aujourd'hui nous sommes donc il va commencer « aujourd'hui, nous », ben on lui dit beh non N c'est la météo c'est pas « nous », quel temps il fait, ah beh oui, tu vois, il peut s'enfermer dans des rituels qui le rassurent mais en même temps il en a besoin pour se construire et avancer |
| 125 | I | Quand tu dis ça, ça veut dire effectivement vous avez repéré à un moment donné, que ça pouvait être enfermant et ça veut dire que vous vous êtes arrêtées avec V (E1) pour dire à un moment donné, heu, on va fonctionner autrement, on va plus être dans la description |
| 126 | E2 | Oui |
| 127 | I | Il faut qu'on trouve un autre support ? |
| 128 | E2 | Oui c'est pour ça que l'image on en a fait plusieurs, on a fait le salon, on a fait la cuisine, on a travaillé sur des grandes images et des plus petites, après on a dit, voilà on a fait collectivement, puis au |

| | | |
|-----|----|---|
| | | tableau, bon maintenant c'est tout seul avec sa feuille, hein, tu vois c'est dans la progression de travail. Cette image elle est pas arrivée toute seule comme ça, tu vois ? |
| 129 | I | Hum, d'accord il y a tout un travail au préalable |
| 130 | E2 | Ben oui, t'as pas vu, forcément, il y a tout un travail au préalable et on a vu que ça se passait plutôt bien, ils étaient à l'aise, ils avaient compris, ben, maintenant comment on utilise ça dans le quotidien qu'est ce qu'on en fait, ben, on s'est dit faire des demandes, d'abord de proximité parce que la 1 ^{ère} séance c'était dans la classe et la 2 ^{ème} fallait sortir de la classe pour se faire comprendre des éducateurs ailleurs si y a besoin |
| 131 | I | Hum. Et puis, par rapport à l'autre point, sur le maintien de l'orientation, comment tu aides N à rester concentré sur la tâche même si tu as un petit peu parlé de ça tout à l'heure, en tout cas pas s'écarter de l'objectif de la séance. On voit effectivement, heu, là tu vois, au 103, tu dis « elle est assise, où ? » on est encore sur la grand-mère |
| 132 | E2 | Sur la grand-mère (<i>rires</i>) On a dû avoir du mal avec la grand-mère (<i>rires</i>) |
| 133 | I | C'est vrai, il y a plusieurs choses dessus. Là tu dis « c'est la grand-mère, bon ! », il manque « assis », là, il recherche le picto « asseoir » il le trouve, il le positionne après le picto grand-mère et puis elle est assise où ? On sent que tu diriges pour |
| 134 | E2 | Ben, si tu veux, notre idée c'est qu'il construise une phrase, donc au départ de l'atelier, c'était « je vois », heu, « maman regarde » et on n'avait pas de complément, y avait que sujet verbe donc aujourd'hui on veut qu'ils construisent des phrases plus complètes donc elle est assise où ? Sur le banc |
| 135 | I | Hum |
| 136 | E2 | Elle est assise c'est un fait, le garçon court, ok, oui mais où, ça permet donc d'introduire des questions, de la compréhension, c'est quoi la question « où », c'est quoi la question « qui », enfin, tu vois |
| 137 | I | Hum. Et ça, quand tu dis introduire des questions c'est quelque chose où il a pu être déstabilisé, heu |

| | | |
|---------------------|----|---|
| 138 | E2 | Ben N il en avait déjà la compréhension et l'usage mais c'est que il se restreint comme tu peux voir B (autre élève du groupe) il ne peut dire qu'un mot, c'est bien il va me comprendre comme ça, tu vois |
| 139 | I | Donc c'est vraiment pour, pas qu'il s'écarte, mais qu'il développe, qu'il aille plus loin simplement que sujet verbe |
| 140 | E2 | Oui voilà, qu'il développe ses phrases et puis c'est pareil sur cette image là on a travaillé à partir d'une chambre et il y a plein de choses dans une chambre d'enfant y compris des choses qui trainaient donc au début il me disait « je vois le ballon » donc on a arrêté le « je vois », le ballon rouge est posé par terre ben tu vois il y avait l'adjectif qualificatif, heu, où est ce qu'il est posé, enfin, petit à petit on augmente, enfin, heu, la richesse de la phrase |
| 141 | I | Hum |
| 142 | E2 | La richesse du lexique, la construction de la syntaxe, etc, voilà, on complète tout ça |
| 143 | I | Hum et tu vois qu'à un moment donné il y a besoin d'un coup de pouce ? |
| 144 | E2 | Y a besoin d'étayer, de poser la question qui va faire enrichir la phrase. Tu vois au départ il va te dire « le garçon court » alors le garçon court, il tient le ballon, alors quelle couleur le ballon, alors c'est pas spontané, ça vient pas tout seul, il faut qu'on l'aide, il faut qu'on les questionne pour qu'ils complètent leurs phrases |
| 145 25'42 | I | Et tu arrives à voir, effectivement, à quel moment y a besoin d'un coup de pouce, et d'autres moments où ils peuvent travailler plus en autonomie, il y a cette habitude de travail à maintenant |
| 146 | E2 | Ben oui, ça s'est vu au fur et à mesure des séances là parce que au départ c'était vraiment très simple : une phrase sujet verbe et sujet verbe complément et puis dans le groupe nominal on a introduit aussi, ben, au lieu de mettre « il » c'était de mettre « le garçon et la fille » enfin voilà, au fur et à mesure donc quand ils sont à l'aise avec la première construction on fait en sorte que la séance d'après introduise, heu, une difficulté supplémentaire |
| 147 | I | Hum. C'est comme tu dis à un moment donné « Tu vas une chose après l'autre », là toujours sur cet exemple là, comment sais-tu que N |

| | | |
|-----|----|--|
| | | parle de plusieurs choses à la fois et qu'il a besoin d'être guidé à ce moment-là ? |
| 148 | E2 | Ben parce que déjà je vais voir son regard qui va ailleurs (rire) sur la feuille, tout simplement, qu'il s'écarte de son objectif de « grand-mère » et quand il me dit « fille » je sais qu'il va me parler de la fille et puis il peut me le pointer du doigt aussi donc je dis beh non on termine là |
| 149 | I | D'accord donc c'est vraiment en l'observant |
| 150 | E2 | Oui beaucoup d'observation dans ces cas-là, ouais, comment il réagit, comment, heu, et puis oui si son regard part ailleurs ou même des fois son doigt il te montre « maman » non on l'a déjà dit on fait autre chose. Parce que comme il est pas sûr de lui, d'une séance à l'autre il peut se conforter dans ce qu'il a déjà dit ou déjà vu, alors au début on le laisse faire, si tu veux, et on lui dit bon beh ça tu la déjà dit la dernière fois, si il faut on lui remontre les phrases qu'il a déjà construites, ah ça tu l'as déjà dit, allez essaie autre chose, voilà |
| 151 | I | D'accord. Et par rapport au dernier point sur la démonstration et présentation de modèles, je voulais savoir comment tu procédais pour savoir à quel moment il a besoin de davantage d'explication ou d'aide pour poursuivre son travail ? |
| 152 | E2 | Beh, N il peut demander de l'aide déjà |
| 153 | I | D'accord |
| 154 | E2 | C'est un enfant qui demande de l'aide à sa manière, mais, il va pas me dire « de l'aide » ou « s'il te plaît » il va dire « hein, hen » (<i>rires</i>) bon beh je vois qu'il est bloqué donc du coup, heu |
| 155 | I | Quand il fait ces bruitages comme ça « hein, hen », on l'entend plusieurs fois dans la séance, là tu sens parce qu'il te regarde, comment tu sais |
| 156 | E2 | Ben soit il a besoin, ben je regarde ce qu'il fait et je vois bien s'il est bloqué dans sa phrase ou s'il lui manque un picto par exemple donc ça des fois c'est arrivé qu'il nous interpelle parce qu'il manquait un picto |
| 157 | I | Oui |
| 158 | E2 | Donc, c'est bien parce que justement il peut montrer qu'il manque quelque chose dans sa phrase donc c'est déjà riche quoi, et puis en même temps des fois il interpelle juste pour montrer qu'il a fini, mais |

| | | |
|---------------------|----|---|
| | | heu, d'autres fois c'est parce qu'il est bloqué mais ça aussi en fonction de l'avancée de son travail que tu le mesures aussi |
| 159 | I | Hum |
| 160 | E2 | Que tu peux te dire ah là il est bloqué alors qu'est-ce qu'il ne va pas, beh alors chui pas sûr, bon beh voilà |
| 161 | I | Parce que à un moment donné, effectivement, là je voyais, c'était sur la fille, donc la fille voit des oiseaux alors il nomme « fille » il reprend ce que tu dis et après comme tu répètes fille, il dit « oi » alors j'imagine que tu comprends « oiseau » donc tu rajoutes « voit les ? », il répète « oi » et derrière « oi » en fait tu lui dis « oiseau », en fait tu vois qu'à un moment donné il a besoin de ce modèle là ? Oi, il ne va pas le terminer ce mot pour faire « oiseau » ? Et du coup, c'est à toi d'amener |
| 162 | E2 | Oui c'est à moi d'amener la fin du mot parce que ça viendra pas spontanément pour N, parce qu'il va être, je sais pas ce qu'il a dans sa tête, peut-être qu'il a le vocabulaire nécessaire mais en tout cas il n'arrive pas à le prononcer correctement donc si je l'aide pas ça ne viendra pas |
| 163 | I | Ça ne viendra pas ? |
| 164 | E2 | Il va être en difficulté, il va pas être bien donc l'objectif c'est pas qu'il se sente en difficulté quoi |
| 165 | I | Hum |
| 166 | E2 | Parce que par contre il va me dire « oi », je sais pas si tu as noté la gestuel mais il a peut-être fait le signe |
| 167 | I | Oui |
| 168 | E2 | Parce qu'il le connaît bien donc il a certainement fait le signe donc moi le signe c'est bien là où Makaton c'est un complément d'oral, d'écrit, de pictogrammes et de signes, il a pu dire que « oi » mais il m'a fait le signe donc moi je sais qu'il parle des oiseaux |
| 169 | I | D'accord oui Il se sert effectivement beaucoup de la gestuel |
| 170 30'17 | E2 | Oui, voilà, dès qu'il voit qu'on ne le comprend pas, si il connaît le signe qui est associé il va l'utiliser |
| 171 | I | Hum |
| 172 | E2 | Je pense que c'est une construction depuis plusieurs années, ça s'est pas fait comme ça. V (E1) t'en dira plus peut-être sur les deux dernières années avant celle-ci |
| 173 | I | Il a vraiment envie de communiquer avec l'autre |

| | | |
|-----|----|---|
| 174 | E2 | Oui il a envie de communiquer |
| 175 | I | Ça le porte ? |
| 176 | E2 | Oui |
| 177 | I | Il lui faut donc trouver d'autres moyens pour se faire entendre |
| 178 | E2 | Oui après si vraiment il est bloqué ça peut-être la panique là, c'est où vraiment il faut l'étayer, faut lui dire peut-être les mots parce que là ça bloque et la fois d'après ça bloquera peut-être pas, mais, heu, on est quand même dans un travail aussi où on ne les met pas en échec, hein ? |
| 179 | I | Hum |
| 180 | E2 | C'est pas le but, hein |
| 181 | I | Donc, quand tu dis « on ne les met pas en échec » c'est qu'effectivement heu quitte à donner le mot ou donner un modèle, enfin je parle de l'oiseau, que ce soit toi ou V (E1) qui a complété soit parce qu'il manquait un mot outil ou un déterminant, ça arrive souvent, c'est vraiment dans cette idée qu'il s'approprie en fait les mots qui leur manque ou finir la phrase dans l'idée qu'il puisse répéter derrière vous ? |
| 182 | E2 | Après N on n'a pas l'exigence des mots outils |
| 183 | I | Hum |
| 184 | E2 | Si déjà il me dit « grand-mère assise donne manger oiseaux » c'est bien, c'est une longue phrase et les mots outils, bon, voilà, c'est une difficulté supplémentaire de prononciation |
| 185 | I | Hum |
| 186 | E2 | Et de construction, donc si tu veux, c'est comme des fois il ne va pas dire « nous mangeons » au temps d'accueil, il va dire « nous, mange » on laisse, tu vois, pour l'instant on laisse parce que par derrière tout ça, y a quand même, il va dérouler tout le menu quoi, donc, heu, ça veut dire , entrée, plat, accompagnement, fromage, dessert, heu, donc c'est beaucoup d'effort N, si tu avais l'occasion de venir sur le temps d'accueil donc ça t'aurai fait, heu |
| 187 | I | Oui, je l'ai vu mais à ce moment-là j'avais pas en tête que c'était lui que j'allais prendre en objet d'étude, oui je l'ai vu effectivement. Mais vous ne l'arrêtez pas effectivement parce que pour lui ça pourrait être un blocage |

| | | |
|-----|----|---|
| 188 | E2 | Oui ça peut-être un blocage, hum, mais du coup il y a des petites choses qui se mettent en place dans la répétition mais voilà ce temps d'accueil il le fait depuis 4 ans |
| 189 | I | Oui, c'est ça aussi |
| 190 | E2 | <p>Donc voilà ce travail, c'est pour ça, nous, c'est nécessaire et puis après tu rajoutes à chaque fois quelque chose. Là, en ce moment, avec F.(<i>éducatrice</i>), on fait ça tous les vendredis ensemble, ils racontent leurs semaines et ils font une construction de phrases à partir de ce qu'ils nous disent avec les pictogrammes Makaton, l'écrit et comme ça ils peuvent raconter à la maison. N est très prolix, il a beaucoup de choses à raconter sur sa semaine, il aime bien.</p> <p>On a commencé un échange avec une autre classe et c'est le seul la semaine dernière qui a pu me dire « on a écrit à une autre école » du coup, heu, voilà, moi j'ai pas le temps de le faire mais F(<i>éducatrice</i>) le fait et le lundi matin aussi ils racontent leurs week end alors du coup il lui dit, heu, ce qu'il a fait du week end alors, voilà, et elle tape la phrase Makaton à l'ordinateur, elle l'imprime, elle lui redonne les pictogrammes pour qu'il reconstruise sa phrase donc si tu veux on est sur le même type de travail sauf que là c'est une phrase qui lui est propre par ce que c'est un vécu.</p> |
| 191 | I | Hum |
| 192 | E2 | Donc on va vers l'utilisation dans son quotidien des pictogrammes du coup donc il doit retranscrire, heu, reconstituer sa phrase avec les pictogrammes et l'écrit qui il y a en dessous |
| 193 | I | <p>Hum</p> <p>Qu'est-ce qu'il en est par rapport à ce travail qui est demandé avec F, ça veut dire qu'il parvient à reconstruire à partir des pictogrammes ?</p> |
| 194 | E2 | Oui, oui |
| 195 | I | Il a oralisé mais du coup après le retrouver sous formes de pictos ? |
| 196 | E2 | <p>Ben, si tu veux, elle va donner phrase par phrase.</p> <p>Par exemple, ce matin, après il m'a redit ben j'ai dit « ben, viens avec ton cahier et raconte-moi ton week end » alors on remet son cahier alors il remontre la date d'aujourd'hui, et dimanche j'ai fait ça et puis samedi, c'était « papa travaillé » et il me dit « papa travaille » et non « papa a travaillé » tu vois, donc papa travaille ,il fait le signe en même</p> |

| | | |
|-----|----|--|
| | | temps et il suit les pictos donc il avait lui reconstituer parce que F, heu, samedi papa travaille, il avait les 3 pictogrammes, à lui de reconstituer sa phrase, phrase après phrase |
| 197 | I | Hum |
| 198 | E2 | On n'est pas, il a fait 3 ou 4 phrases, on ne lui donne pas tous les pictos et débrouille pas, phrase par phrase |
| 199 | I | C'est structuré en fait ? |
| 200 | E2 | Il faut que ce soit très structuré, donc voilà, on est dans un usage, heu, N il y a aussi, on a dit à sa famille la demande de tablette pour que justement on puisse installer un logiciel de Makaton, pour qu'on puisse travailler avec lui, ce petit classeur Makaton qui sera pas un classeur mais qui sera une tablette qui pourra lui permettre, ben, en tapant des pictogrammes, il pourra se faire comprendre |
| 201 | I | Ben d'accord Là l'idée c'est que derrière, heu, votre objectif c'est puisse transporter avec lui un outil pour se faire comprendre, pour faire des demandes ? |
| 201 | E2 | Ben déjà faire du lien avec la famille avec Makaton, ben un classeur c'est un peu lourd à transporter à la maison |
| 203 | I | Oui |
| 204 | E2 | Et puis après tu as toujours les petits frères enfin lui c'est plutôt les grands qui peuvent tripoter les étiquettes, les perdre, donc, voilà |
| 205 | I | C'est pour ça que vous avez réfléchi à un outil |
| 206 | E2 | Beh non, c'est parce qu'il existe un logiciel qui s'appelle « motpicto » qui faciliterai le travail, donc, heu, parce que nous, aujourd'hui on a une base de données de pictos plastifiés que F (<i>éducatrice</i>) a construit |
| 207 | I | Ah oui |
| 208 | E2 | Donc c'est un travail de titan mais donc il existe un logiciel motpicto qui pourrait, moi je l'ai pas pratiqué mais F, elle l'a pratiqué et elle trouve que cela pourrait être très intéressant donc on voudrait |
| 209 | I | C'est un projet pour l'instant ? |
| 210 | E2 | Oui, c'est en cours |
| 211 | I | Pas auprès des parents |
| 212 | E2 | Si si ça a été formulé auprès des parents, ils sont preneurs parce que ce sont des parents qui ont des limites mais ils sont preneurs de |

| | | |
|---------------------|----|--|
| | | soutien pour leur enfant, ils sont en cours avec l'assistante sociale pour monter un projet de financement parce que tu peux demander à la MDA quand tu as un enfant handicapé |
| 213 | I | Oui pour avoir des aides en fait |
| 214 | E2 | Oui voilà, nous on attend aussi d'avoir motpicto dans l'institution pour voir |
| 215 | I | Oui pour l'utiliser au préalable |
| 216 | E2 | Et former N à cet outil là |
| 217 | I | Donc est-ce que tu pourrais dire que finalement l'outil pictogrammes, même si il est associé à l'oralisation et la langue des signes, c'est en fait un outil qui est adapté à N ? |
| 218 | E2 | Oui tout à fait. Oui, oui, c'est adapté pour sa communication pour sa construction de phrases, pour son lexique, et dans plan de registre |
| 219 | I | Et tu as perçu une évolution dans son expression verbale, même si c'est depuis septembre ? |
| 220 | E2 | Oui, après c'est, heu, ça pas spontanément, c'est sur des rituels du matin ou quand on fait le menu de la semaine ou on a beaucoup d'exigence de répétition de mots, donc, beh oui |
| 221 37'31 | I | Donc tu vois une évolution même dans cette répétition là, tu sens qu'il y a au niveau lexique un élargissement des mots, des phrases |
| 222 | E2 | Oui, après moi j'ai pas suffisamment de recul et F elle peut dire des fois que tout ça des fois ça s'en va, un exemple c'est que l'année dernière le seul jour où il prononçait correctement c'était vendredi et cette année il n'arrive pas à nous le dire |
| 223 | I | Ah oui ? |
| 224 | E2 | Alors ça, tu vois, F disait que c'était le jour qu'il disait le mieux. Après N, il faut aussi être un peu derrière, le pousser un peu, parce que, mais c'est pas que lui, parce que s'il arrive à se faire comprendre il y a pas forcément besoin de faire d'effort quoi. Il faut aussi être exigeant sans le mettre en difficulté |
| 225 | I | Au niveau de votre posture là, tu parles ? |
| 226 | E2 | Oui, voilà, quand tu lui dit beh non tu n'as pas terminé cette phrase, c'est d'abord celle-ci, on termine celle-ci sinon il pourrait très bien passer à autre chose et puis voilà du coup on n'aurait pas l'exigence de construction, d'enrichissement de la phrase |

| | | |
|---------------------|----|---|
| 227 | I | Quand tu dis « exigeant » c'est parce que tu sens du potentiel derrière ? |
| 228 | E2 | Parce qu'il peut, c'est l'effort là, c'est vraiment de faire l'effort là, après, tu le connais, il a une façon de te regarder, de se positionner, et là tu te dis mais là il comprend rien de ce que je lui demande il faut que je refasse, que je reformule, en tout cas que je trouve une solution ou alors il est là oh beh là je vois bien que je l'embête, heu |
| 229 | I | Là, j'ai l'impression que tu l'imites ? Il a ses yeux ailleurs, il est pas pareil |
| 230 39'15 | E2 | <i>(Rires)</i> Ou alors il me regarde et tu sens qu'il a les yeux qui questionnent ou alors, ouais, là, tu sens, ouais, il est quand même assez expressif au niveau du visage donc on peut lire sur son visage ses interrogations |
| 231 | I | Vous êtes habituées à ça, on le voit bien. Je n'ai pas perçu ça moi au départ, mais là effectivement, vous, vous avez l'habitude |
| 232 | E2 | Oui |
| 233 | I | Et plus généralement, c'est ma dernière question : est-ce que tu constates une évolution chez les autres élèves avec cet outil Makaton, si on généralise, même par rapport au groupe des 4 ? |
| 234 | E2 | Ah c'est pas facile, hein, si je prends le groupe des 4, euh, V (<i>autre élève</i>) j'ai pas trop d'idée, j'ai pas de retour, j'en ai pas discuté avec T (éducateur de V) ni avec S (<i>autre enseignante</i>), euh V on l'a forcé hein à cet, on l'a inscrit sur cet atelier parce qu'il y a une nécessité, après c'est une histoire familiale, V on lui a proposé il y a longtemps la LSF mais les parents n'étaient pas pour, ne voulaient pas, donc y a quand même cette notion de l'effort parce qu'on voit en atelier, quand on les oblige, il y a des choses qui peuvent être beaucoup plus compréhensibles, je dis pas qu'elles sont correctement dites parce qu'elles ont leurs limites fonctionnelles on va dire mais quand même, et, euh, au sein, euh voilà, dans cet atelier là, oui il y a une évolution sur la construction, sur les exigences qu'on a nous, après de là à généraliser, c'est la question qu'on se pose aujourd'hui avec V (E1) c'est bien gentil mais s'il y a pas, heu, alors N il a cette chance d'être sur un groupe où F (<i>éducatrice</i>) est formée au Makaton, en fait elle en fait un très grand usage donc pour lui c'est forcément un plus |
| 235 | I | Hum |

| | | |
|-----|----|--|
| 236 | E2 | B (<i>autre élève du groupe</i>), heu, les filles, les éducatrices voilà commencent à construire le menu, l'emploi du temps, avec le soutien de Makaton, parce qu'on est en lien, puis elles me disent ben tu crois mais pour l'instant il n'y a pas de généralisation de ça quoi |
| 237 | I | Ah oui |
| 238 | E2 | Ça reste assez, heu, à l'atelier. Après on est en réflexion au sein de l'institution voilà on est en train d'établir les règles de vie de la cour Makaton |
| 239 | I | Oui j'en ai entendu parler |
| 240 | E2 | Les signalétiques en Makaton, enfin il y a aussi, voilà, si c'est pas porté au niveau de l'institution, heu, les enfants, heu, et puis en même temps on ne peut pas faire, on n'est pas un établissement estampillé Makaton, y a pas que ça, hein, comme outil de communication non verbal |
| 241 | I | Il y a aussi d'autres outils effectivement |
| 242 | E2 | Il y a d'autres outils, mais voilà ça peut être un support intéressant pour certains enfants, ce ne sera pas le support miracle pour tous mais il faut que cela soit relayé en dehors des temps qui sont dédiés à ça |
| 243 | I | Hum |
| 244 | E2 | Donc, voilà, N sur son groupe, c'est le cas, B (<i>autre élève</i>) pas encore assez, heu sur le groupe C, beh T (<i>éducateur</i>) a fait la formation Makaton donc je sais que ces élèves même des verbaux on va dire sont intéressés donc ils lui ont demandé donc il peut faire des petits ateliers comme ça, du coup peut-être V (<i>autre élève</i>) réinvestit un peu, je sais pas, sachant que c'est un grand groupe, il est discret il y a plein de facteurs, hein, qui entrent en jeu et puis C (<i>autre élève</i>) voilà, on est dans l'utilisation des mots outils pour C, heu, j'ai pas demandé à V (E1) s'il arrive à généraliser en dehors de, heu, mais je pense que voilà pour des enfants, heu, je vois, B (<i>autre élève</i>) qui est arrivé jeune dans l'institution on n'était pas formé, on n'utilisait pas cet outil là, moi je crois quand même qu'aujourd'hui, s'il avait pu bénéficier de ça, sans doute qu'il aurait, voilà, une meilleure expression orale |
| 245 | I | Hum |
| 246 | E2 | Après il reste sa difficulté à s'exprimer devant les autres, besoin de se cacher, voilà, mais je pense que s'aurait pu être un plus pour lui |
| 247 | I | Hum |

| | | |
|--------------|----|--|
| 248 | E2 | Aujourd'hui c'est pas trop tard mais voilà il faut que cela soit relayé après et là il va bientôt partir, du coup, bon je pense que oui, si c'est appris jeune bon pour des enfants qui ont envie de communiquer mais que c'est pas facile, je pense que ouais, si c'est utilisé dans différents endroits ça peut être porteur, hein |
| 249 | I | D'accord. C'était ma dernière question, on va pouvoir s'arrêter, merci en tout cas d'avoir pris ce temps là pour répondre à mes questions. |
| 250 | E2 | Je pense que tu auras des compléments avec V(E1) parce qu'elle connaît N depuis plus longtemps. Moi, je dis qu'il a déjà progressé cette année mais elle pourra te dire ce qu'il en est depuis l'année dernière. |
| 251 43'45 | I | Oui, ok, je te remercie pour t'être rendue disponible pour cet entretien. |

Annexe 11

TRANSCRIPT de l'entretien de co explicitation avec l'enseignante E1,

Le 23/02/2018

Durée de l'entretien : 1 heure et 5 minutes

Age de l'enseignante : 40 ans

Années ancienneté (professeur des écoles) : 9 ans (2009)

Formation Makaton réalisée en : 2017

Au début de l'entretien, nous avons proposé à E1 de lire un document synthétisant les six fonctions d'étayage décrites par Bruner, étant donné que les retranscriptions des enregistrements de séances Makaton ont été analysées à l'aune de ce concept.

Codage de différents intervenants :

- I : interviewer
- E1 : enseignante

| | | |
|---|----|--|
| 1 | I | <p>Je rappelle le contexte de l'entretien, en fait, j'ai fait 3 enregistrements de l'atelier Makaton en janvier et février, j'ai sélectionné surtout ceux-là parce qu'ils me semblaient les plus représentatifs de l'outil pictogrammes, même si cet outil est étroitement lié à la LSF et au travail d'oralisation.</p> <p>Donc, je vais m'appuyer sur ma grille d'entretien sur ces 3 retranscriptions, tu vois, que j'ai fait. Je vais pouvoir te les montrer.</p> <p>Je les ai, en fait, analysé, à chaque fois avec un code couleurs et ce code couleurs c'est en fonction du concept de Bruner sur l'étayage.</p> <p>Alors, je ne sais pas si tu connais ?</p> |
| 2 | E1 | J'ai lu, il y a bien longtemps |
| 3 | I | Donc c'est ça (<i>je lui montre le document</i>) les 6 fonctions d'étayage de Bruner. |
| 4 | E1 | D'accord |
| 5 | I | <p>Tu vois la 1^{ère} c'est l'enrôlement, après il y a la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou présentation de modèles.</p> <p>Et ce qui est apparu de façon criante sur les transcripts c'est qu'il y a 3 fonctions d'étayage qui sont plus dominantes, dans la façon</p> |

| | | |
|------------------|----|--|
| | | dont vous intervenez avec E2, c'est l'enrôlement, c'est celui-là (<i>je lui montre le document</i>) c'est le maintien de l'orientation |
| 6 | E1 | Attends, je relis à quoi ça correspond (<i>elle lit à voix haute</i>) |
| 7 | I | Et puis, la démonstration ou présentation de modèles |
| 8 3'18 | E1 | D'accord (<i>elle continue de lire le document</i>), oui, d'accord |
| 9 | I | Donc c'est 3 fonctions d'étayage selon Bruner, comme c'est celles-là qui apparaissent le plus au niveau quantitatif, j'ai fait le choix, en fait, de m'appuyer davantage sur ces 3 fonctions là et de construire la grille d'entretien à partir de ces 3 fonctions |
| 10 | E1 | D'accord |
| 11 | I | Je peux te laisser le temps de relire, si tu veux |
| 12 | E1 | Oui (<i>elle relit le document</i>) |
| 13 | I | Donc là, les transcripts je les mets aussi en lien avec les photos des phrases pictographiées, c'est ça (<i>je lui montre les photos</i>) ça va nous servir pour l'entretien, et s'il y a besoin pour toi de réécouter, comme j'ai les enregistrements sur l'ordinateur, c'est pour ça que je l'ai mis là-bas (<i>je lui montre où j'ai posé l'ordinateur</i>) |
| 14 | E1 | Ok |
| 15 | I | On pourra s'en servir si tu as besoin, oui, pour se rappeler des séances qui sont quelquefois éloignées |
| 16 | E1 | Oui oui j'imagine, ça commence à dater |
| 17 | I | Donc, moi, l'intérêt c'est de voir si effectivement par rapport aux questions que je vais te poser, si l'analyse que j'ai fait est cohérente par rapport à la façon dont vous intervenez auprès de N dans les séances Makaton ou si toutefois y a aussi d'autres fonctions d'étayage qui sont aussi intéressantes, que vous utilisez mais du coup, je n'aurai pas vu d'un point de vue l'extérieur |
| 18 | E1 | D'accord |

| | | |
|-------------------|----|---|
| | | |
| 19 | I | Alors, moi la première question que j'avais c'est que N est entré, en fait, à l'IME en août 2014, j'ai regardé son PPA, et je voulais savoir s'il connaissait la méthode Makaton avant son entrée ? |
| 20 | E1 | Oui, quand il est arrivé il avait pratiqué le Makaton avec le SESSAD |
| 21 | I | D'accord |
| 22 | E1 | Qui intervenait à l'école où il était scolarisé |
| 23 | I | Et tu sais, à peu près, depuis combien de temps il avait déjà été sensibilisé à cette méthode ? |
| 24 | E1 | Cela devait faire une ou deux années, c'est assez récent par ce qu'il est arrivé jeune, quand même N donc, heu, on propose pas Makaton immédiatement faut d'abord avoir déjà un temps d'observation |
| 25 | I | Oui |
| 26 | E1 | Pouvoir constater que c'est une méthode qui pourrait lui convenir, donc, heu, oui il a peut-être utilisé une ou deux année maximum de toute façon |
| 27 | I | D'accord Et, quand il est arrivé, en fait, à l'IME vous vous êtes appuyées sur ces acquis pour continuer, je envie de dire, à enrichir sa base de données pictogrammes ? Comment vous avez procédé ? |
| 28 6'32 | E1 | Quand il est arrivé, il avait une base de pictogrammes sur la vie quotidienne, N, donc, heu, voilà, on a essayé d'enrichir tout en restant sur le quotidien par ce que ce dont il aura besoin après pour l'avenir |
| 29 | I | Donc il est arrivé, en fait, avec un classeur ? |
| 30 | E1 | Non c'est pas tout à fait un classeur c'est un porte vue avec, après y avait vraiment quelques pictos, hein, sur lesquels il pouvait s'appuyer, c'était quelques pictos sur la nourriture, aux émotions, donc c'était vraiment restreint, donc après on a pu augmenter le stock, heu, de pictogrammes |

| | | |
|----|----|---|
| 31 | I | Mais il avait déjà cette familiarisation entre le concept et la représentation graphique ? |
| 32 | E1 | Voilà, déjà, il y a déjà eu ce premier travail d'effectué avec lui et le SESSAD |
| 33 | I | D'accord et, heu, est-ce que tu pourrais, en fait, me dire l'objectif de l'atelier Makaton pour N ? |
| 34 | E1 | Pour moi, heu, N c'est heu, dans un premier temps pour l'aider à oraliser plus distinctement les mots parce que c'est vrai qu'on entend des sons chez N, c'est pas, donc heu, l'interlocuteur ne comprend pas ce qu'il dit, donc associer le geste et le picto ça peut l'aider à mieux construire le mot même on sent qu'il y a certains sons qui ne passent pas encore |
| 35 | I | Ah oui |
| 36 | E1 | Euh ça peut l'aider à augmenter son stock lexical |
| 37 | I | Hum |
| 38 | E1 | Puis essayer de construire des petites phrases simples pour arriver à se faire comprendre, alors ce sont vraiment des phrases du quotidien pour qu'il puisse se faire comprendre après, dans le futur |
| 39 | I | Oui l'idée c'est qu'il puisse, heu, à partir de ces phrases là, s'exprimer et utiliser en dehors des séances Makaton ? |
| 40 | E1 | Voilà, il faut qu'il puisse généraliser ça, après pour arriver de généraliser tout ce travail qui est fait en atelier, il faut multiplier les lieux où on utilise le Makaton et sur le groupe, alors là, c'est fait, l'idéal ce serait qu'à la maison ce soit fait |
| 41 | I | Hum |
| 42 | E1 | Donc, beh là, c'est pas tout à fait le cas, la maman connaît bien quelques pictos, quelques gestes mais bon c'est pas repris, heu, c'est repris aussi avec l'orthophoniste le Makaton donc on sent bien depuis qu'il est arrivé il s'en saisit plus et moi je trouve qu'il a gagné en confiance en fait N grâce à ça |
| 43 | I | Ah d'accord |

| | | |
|--------------------|----|--|
| 44 | E1 | Il ose plus, avant il était vraiment très effacé, passif et maintenant on sent que ça lui, il a un petit peu plus de billes, plus d'outils pour s'exprimer |
| 45 | I | D'accord |
| 46 | E1 | S'il arrive pas à prononcer un mot, il va essayer de chercher dans sa mémoire s'il a le geste après des fois c'est déformé ou on ne peut pas comprendre, heu, il va essayer de pointer quelque chose si c'est compliqué, après bon beh ça arrive qu'on comprenne pas, euh, moi je le trouve plus à l'aise |
| 47 | I | Tu dis plus en confiance, ça tu le remarques depuis le début parce que tu le suis depuis 2014 ? |
| 48 10'17 | E1 | Je le suis depuis 2014 N et je sens que, c'est vrai que s'il n'y a pas le mot ou le mot vient pas, il peut compenser en fait avec le geste après il a pas tous les gestes mais il peut compenser un certain moment |
| 49 | I | Uniquement avec le geste, ou tu penses que l'image picto peut lui servir ? |
| 50 | E1 | Pour le picto, il faut qu'il ait à disponibilité le picto et pour lui c'est encore plus facile si le pictogramme est là, il suffira de le pointer. Mais c'est vrai que dans la vie quotidienne, on n'a pas toujours les pictos voilà à disposition donc rien que le fait d'avoir le geste en mémoire ça le rassure et il prend de l'assurance comme ça |
| 51 | I | Là tu penses qu'il a suffisamment intégré les gestes associés aux mots qu'il veut communiquer ? |
| 52 | E1 | Faut continuer, faut encore multiplier parce que pour quelqu'un de l'extérieur je pense qu'il n'est pas encore compréhensible, certains gestes sont encore déformés et, heu, et il faut encore quand même gagner en confiance, parce que il va pas aller au bout de la démarche s'il se fait pas comprendre et, heu, si c'est quelqu'un qui ne connaît pas, et, heu, il va vite s'arrêter, il va vite abandonner |
| 53 | I | Ah oui |
| 54 | E1 | Donc faut continuer, heu, à multiplier les lieux pour que ce soit, euh |
| 55 | I | En tout cas, tu vois une évolution, toi déjà, depuis 2014 ? |

| | | |
|-----------|----|--|
| 56 | E1 | Oui, parce qu'auparavant je l'avais en classe, hein, quand il arrivé pendant 3 années et ensuite, beh, depuis l'année dernière je ne le vois plus en classe mise à part en temps Makaton, donc je vois bien que ça commence à, avec du recul, il commence à gagner en confiance et on aurait vu un N il y a 2 ans oser s'exprimer, pouvoir dire « moi, je vais lire ma phrase devant les autres », ça c'était pas possible |
| 57 | I | Ah oui, d'accord |
| 58 12' | E1 | Il était vraiment très, très effacé. Ben on lui aurait dit, déjà il aurait déjà fallu que l'adulte lui dise allez vas-y N on t'écoute et alors dans ces moments-là on sent que il avait les yeux qui révulsaient un petit peu, l'air de dire enfin ça lui coûtait quand même |
| 59 | I | Au niveau émotion, tu veux dire ? |
| 60 | E1 | Ben oui parce que c'est pas facile quoi. Quand on est dans des difficultés permanentes, des difficultés langagières en permanence beh c'est compliqué, , lui avait préféré, heu, choisir, heu, l'effacement en fait par rapport aux autres |
| 61 | I | D'accord |
| 62 | E1 | Donc, heu, par rapport à ça je vois une grosse évolution. |
| 63 | I | Grâce à ce support-là qui lui a permis en fait de s'ouvrir, d'ouvrir des possibles ? |
| 64 | E1 | Ouais. Réellement je pense que cela l'a réellement aidé |
| 65 | I | Quand tu dis c'est aussi un travail avec le groupe, qui travaille cela avec F (<i>éducatrice</i>) ? |
| 66 | E1 | Oui F (<i>éducatrice</i>) travaille aussi avec cet outil donc, heu, donc je pense qu'en multipliant les lieux, beh l'enfant s'en saisit plus naturellement. Déjà les adultes s'expriment avec le Makaton alors ça peut être soit avec les gestes, soit avec les pictos mais si on multiplie les lieux où on utilise cet outil-là, beh, les jeunes vont être dans la copie ils vont faire la même chose |
| 67 | I | Hum |

| | | |
|----|----|---|
| 68 | E2 | Bon N il a quand même un panel d'endroit où il peut utiliser Makaton, et ça c'est intéressant |
| 69 | I | En tout cas, à l'intérieur de l'institution |
| 70 | E1 | A l'intérieur de l'institution, après à l'extérieur c'est plus compliqué, heu, c'est une famille, je dirai pas démunie, mais bon, enfin qui veut bien tout pour N mais après voilà, qui a des limites aussi, hein, c'est pas non plus, on voit bien le papa y a des limites intellectuelles qui vont faire qu'il ne va pas utiliser le Makaton la maman va dire « oui, je veux bien je veux qu'il progresse » mais après c'est pas suivi derrière. |
| 71 | I | Tu le vois ça |
| 72 | E1 | Oui c'est un milieu assez pauvre socialement |
| 73 | I | Dans l'échange que tu as avec eux ? |
| 74 | E1 | Oui, dans l'échange, oui dans les réunions qu'on a pu avoir ensemble, la maman a pu me dire ben oui il travaille sur ça, après on ne réutilise pas parce qu'on ne connaît pas donc c'est par la méconnaissance donc, euh, et, heu, je dirai les capacités |
| 75 | I | D'accord. Et puis, j'avais observé plusieurs séances où vous avez mené avec B(E2) l'atelier Makaton et où les élèves devaient d'abord verbaliser, oraliser une phrase qui était construite soit à partir de l'observation d'une image ou sur une demande pour rechercher un objet qui était soit à l'intérieur de la classe soit à l'extérieur de la classe et je me suis posé la question, en fait, pour N en tout cas, pourquoi cette demande d'oralisation avant et pas le choix d'utiliser les pictos avant d'oraliser ? |
| 76 | E1 | Il faut sans arrêt faire des allers retours entre les pictos et l'oralisation |
| 77 | I | D'accord Et quand tu dis « faire des allers retours », ça veut dire quoi ? |
| 78 | E1 | Il faut utiliser toutes les entrées, soit on utilise que les gestes parce que dans le quotidien, heu, on n'aura pas forcément les pictos il faut forcément, il faut utiliser les pictos parce que par moments ça va |

| | | |
|--------------------|----|--|
| | | soutenir l'oralisation et cela va permettre d'aller plus loin, d'aller dans la construction de phrase |
| 79 | I | D'accord |
| 80 | E1 | Heu il faut, je dirai, sans arrêt faire des allers retours entre tous ça |
| 81 | I | Hum |
| 82 | E1 | Pour construire quelque chose de solide |
| 83 | I | Si vous avez proposé ça à ce moment-là c'est parce que vous saviez que N avait suffisamment la capacité de se passer des pictos et de se faire comprendre simplement avec les signes et puis l'oralisation ? |
| 84 16'09 | E1 | Oui, on pense qu'il commence à être capable de faire ça |
| 85 | I | D'accord |
| 86 | E1 | Justement parce qu'il gagne en assurance |
| 87 | I | Hum |
| 88 | E1 | Parce qu'on voit bien, quand N a des relations ça peut-être avec ses pairs sur la cour et il n'a pas les pictos lui, il n'a pas d'outils pictographiés sur lui donc dans ces moments-là il va bien falloir trouver d'autres moyens de communiquer. Donc, on sent, en fait, on sait que par le geste N peut réussir aussi |
| 89 | I | Parce qu'il a suffisamment justement eu un apprentissage au niveau de la LSF pour se saisir à un moment donné ? |
| 90 | E1 | Voilà ! |
| 91 | I | En tout cas sur des mots clés du quotidien ? |
| 92 | E1 | Voilà ! C'est ça ! |
| 93 | I | D'accord, très bien |

| | | |
|-----|----|--|
| | | <p>Et donc, pour revenir à ma question sur l'étayage, sur le 1^{er} point sur l'enrôlement je voulais savoir comment procédais pour engager l'intérêt de N dans la tâche, pour l'enrôler ?</p> <p>Je peux aussi te donner un exemple par rapport à ce que j'ai pu retranscrire ?</p> |
| 94 | E1 | Oui |
| 95 | I | <p>Par exemple, l'atelier Makaton mardi dernier, heu, où là, effectivement, tu as dit « alors là, on va essayer de construire des phrases, je vais vous donner un dé pour faire un tour et après je changerai le dé . Donc, vous regardez le dé, le picto et ensuite vous réfléchissez à une phrase que vous pourriez faire avec ce picto » Après il y a un échange avec B(E2) et tu rajoutes « là, c'est des personnages et après on changera ! »</p> <p><i>Je lui montre la retranscription de ce passage</i></p> |
| 96 | E1 | <p>Oui</p> <p><i>Elle relit ce passage</i></p> |
| 97 | I | <p>Là, les pictos étaient sur les personnages et tu dis « après on changera, c'est compris ? » et là tu poses la question.</p> <p>Et moi, je me posais la question derrière cette formulation comment est-ce que tu sais que tu dois donner les règles du jeu dès le départ et puis engager N dans la tâche ?</p> |
| 98 | E1 | Comment est-ce que je sais que je dois donner les règles du jeu ? |
| 99 | I | Oui, au départ, par rapport à cet exercice là ? |
| 100 | E1 | Certains ont déjà, heu, oui, réalisé cet exercice dont N |
| 101 | I | <p>D'accord</p> <p>Il y avait nécessité au départ de rappeler la règle ?</p> |
| 102 | E1 | Je pense parce que certains ne connaissaient pas cet exercice et, heu, on a pu utiliser ce matériel différemment aussi |
| 103 | I | D'accord |
| 104 | E1 | On a pu utiliser ce matériel, heu, en associant aussi la construction de phrases pictographiées donc, heu, là, je voulais être sûre qu'ils soient bien au clair sur la consigne |

| | | |
|--------------|----|---|
| 105 | I | Pour leur dire d'emblée effectivement c'est comme ça qu'on va jouer ? |
| 106 | E1 | Voilà ! c'est ça ! |
| 107 19'22 | I | Et pour la séance de début janvier, c'est le transcript 1 (<i>je lui montre le transcript</i>) , heu, j'avais marqué à plusieurs reprises , en ligne 54 et 63, c'est, tu sais, par rapport à la phrase pictographiée avec le cadeau sous, avec le train, heu c'était |
| 108 | E1 | Le cadeau avec le train sous le sapin |
| 109 | I | Oui, c'était un peu fastidieux au départ pour faire cette phrase là et puis, à un moment donné, heu, avant d'en arriver à « sapin » il dit « crain » donc tu devines que c'est un train et tu insistes sur le phonème, alors tu dis « je te fais un train tout de suite N » donc j'ai mis tu vas chercher le picto du train dans une revue |
| 110 | E1 | Voilà (<i>elle regarde en même temps que moi le transcript que je lis</i>) |
| 111 | I | Tu en fais une photocopie, tu découpes le picto pour le donner à N. « Alors, voilà le train » c'est ce que tu dis, en désignant les pictos sur la bande phrase, donc tu répètes « j'ai eu » alors vas-y redis, donc là il dit simplement « où apin », donc là tu le reprends et tu dis « un train » donc tu reprends « sous, sous ? » alors « il est là » donc là tu montres « sous », « sous le ? » pour l'inviter en fait à dire |
| 112 | E1 | Le mot « sapin » |
| 113 | I | Oui voilà, le mot sapin, sous le sapin |
| 114 | E1 | Oui d'accord, hou hou (<i>elle sourit</i>), en fait on se dit « wahou, comment ils comprennent ! » |
| 115 | I | Mais dans la situation les choses se font spontanément |
| 116 | E1 | Oui |
| 117 | I | Et là, tu dis « allez, on refait la phrase ! » et c'est dans le « allez, on refait la phrase » donc là je l'ai analysé plutôt en étayage d'enrôlement, donc là tu dis ça et à la ligne 63 tu dis « Alors, vas-y |

| | | |
|---------------------|----|--|
| | | N !», tu étais partie en fait voir d'autres élèves et comme il te regarde donc tu lui dis « attends, fais tout seul, j'arrive après » et après quelques minutes tu t'adresses à N et tu lui dis « Alors vas-y N ! » et donc par rapport à ces deux expressions là : Allez , on refait la phrase » et « Alors, vas- y N » |
| 118 | E1 | Et donc, c'était par rapport à ça (<i>elle désigne une partie du transcript</i>) il fallait qu'il dise la phrase tout seul ? |
| 119 | I | Non, ça cette phrase était terminée (<i>elle réalise que le transcript ligne 63 correspond à un nouvel exercice</i>) |
| 120 | E1 | Donc c'était terminée, il fallait qu'il dise autre chose ? |
| 121 | I | Voilà |
| 122 | E1 | D'accord |
| 123 | I | Et comme tu reviens vers lui, tu lui demandes, en fait, de se recentrer |
| 124 | E1 | Oui (rires) |
| 125 | I | Et c'est là qu'il te montre les pictos qu'il a mis, c'est une nouvelle phrase |
| 126 | E1 | D'accord |
| 127 | I | Et par rapport à ces deux formulations, heu, je me demandais comment tu comprends que N a besoin d'être encouragé, ici pour refaire la phrase avec les pictos ou d'être stimulé pour rester motivé ? |
| 128 22'09 | E1 | Faut que ce soit l'un ou l'autre, c'est ça que tu veux me dire ? |
| 129 | I | Pour moi, il s'agit de l'enrôlement mais si tu veux on peut prendre que la 1 ^{ère} phrase ? |
| 130 | E1 | Je veux bien que tu me reposes la question (<i>rires</i>) |
| 131 | I | Oui, comment est-ce que tu comprends que N a besoin, ici, d'être encouragé pour refaire la phrase avec les pictos ? (<i>je lui montre la photo de la phrase pictographiée</i>) |

| | | |
|-----|----|---|
| 132 | E1 | Parce qu'il a bloqué, heu, oui, oui, N, il n'arrivait pas à redire la phrase entièrement, par ce qu'elle était longue sa phrase, elle était très longue et il y avait des petits mots qui étaient trop compliqués pour lui, heu, sous, il y avait un picto même je dirai deux pictos qui n'étaient pas suffisamment connus, hein, « j'ai eu » ça pour le moment c'est pas mémorisé et le petit picto « sous » pour le moment c'est pas encore non plus mémorisé |
| 133 | I | Donc, là tu sentais |
| 134 | E1 | Donc là il avait besoin d'encouragement et de l'adulte pour se lancer |
| 135 | I | Ah oui |
| 136 | E1 | Pour se lancer et pour savoir qu'il allait être étayé s'il bloquait parce que de toute façon je savais que certains pictos, heu, le verbe « avoir » je savais bien qu'il ne l'aurait pas et, heu, « sous » c'est pareil donc c'est pour ça |
| 137 | I | Heu donc là c'était ta façon, en fait, de l'assurer que tu serais là pour l'aider ? |
| 138 | E1 | Oui voilà, c'est ça ! |
| 139 | I | Tu savais que ça allait coincer |
| 140 | E1 | Je savais que cela allait coincer à deux endroits |
| 141 | I | Ah d'accord |
| 142 | E1 | Parce que pour N tous les pictos un peu trop abstraits, heu, sont pas mémorisés, tous ceux qu'on a vu du moins, il y a un certain nombre, heu, « avoir » « donner » c'est pas clair pour lui non plus |
| 143 | I | Il y a une différence entre les deux pictos, entre « avoir » et « donner » ? |
| 144 | E1 | Oui il y a un certain nombre de pictos qui sont très ressemblants, quand je vois « venir », ce sont des mains et alors y a un mouvement donc nous, ed heu, adultes nous comprenons et que lui ne comprends pas, lui il voit une main sur un dessin |
| 145 | I | D'accord, oui |

| | | |
|-------|----|--|
| 24'42 | | |
| 146 | E1 | Venir nous on comprend que le doigt il bouge, donner y a deux mains avec un objet mais, enfin, pour nous on fait le lien, après pour lui pour le moment, y a pas de lien c'est trop ressemblant, c'est trop abstrait comme picto |
| 147 | I | Ah oui, d'accord Tu penses qu'il n'est pas en capacité de différencier les deux pictos que tu me montres |
| 148 | E1 | Non ça non,, non pour l'instant non, c'est pas possible. Quand c'est un picto très clair « maison », voilà, pour lui c'est parlant, après, heu |
| 149 | I | Alors pour toi, qu'est-ce qui explique qu'il n'est pas en capacité de différencier ? |
| 150 | E1 | Peut-être que le picto n'est pas assez clair, après c'est un verbe, c'est une action, comment on peut faire intervenir un mouvement dans un pictogramme, ça c'est extrêmement compliqué |
| 151 | I | Hum Ce n'est plus en lien avec un verbe d'action où là on a peut-être nous-mêmes on a plutôt une représentation, et cette représentation il n'a peut-être pas les mêmes codes ? c'est ça que tu dis ? |
| 152 | E1 | Oui De toute façon, tous les verbes sont plus complexes que les noms, que les, heu, enfin oui, tous ce qui est objet pour lui c'est parlant, tous les verbes d'action de toute façon c'est plus compliqué, « jouer » là, heu, on voit un personnage , nous on connaît le geste donc on sait que c'est associé au geste tous ces petits traits mais d'extérieur quelqu'un qui regarde ne peut pas dire que c'est jouer, on n'associe pas |
| 153 | I | Non Si je n'avais pas le nom en dessous, honnêtement, cela ne me parlait pas non plus |
| 154 | E1 | Nous ça nous parle parce qu'on peut lire le mot. Après c'est tout un apprentissage, mais de là à être en capacité à différencier des pictos très ressemblants pour le moment, là, je suis pas sûre qu'il soit en capacité de faire ça |
| 155 | I | Hum D' accord |

| | | |
|---------------------|----|---|
| | | Et pour les petits mots, alors ça c'était aussi l'autre question, heu, ce qui est écrit en rouge (je lui montre le transcript) « C'est parti N ! », « Alors, vas-y N ! » |
| 156 | E1 | Il a besoin, oui, N est un enfant très passif |
| 157 | I | « Alors vas-y ! oui, dis-le », tu vois, tu répètes beaucoup ça, en fait |
| 158 | E1 | Oui parce qu'il peut |
| 159 | I | Alors tu termines la phrase, « c'est quoi ? », tu dis beaucoup ça |
| 160 | E1 | Oui il peut être très passif et il peut attendre. Si l'adulte n'est pas là pour le stimuler, alors, euh, il attend même si c'est beaucoup mieux que lors de son arrivée |
| 161 | I | Oui |
| 162 | E1 | Je le vois |
| 163 | I | Tu vois son évolution ? |
| 164 27'55 | E1 | Oui, tout à fait. Mais si on ne le bouscule pas un peu N, beh, il peut attendre et puis voilà ou alors, il peut aussi, enfin je dis ça, ça peut être aussi le fait qu'il soit bloqué. Si N est bloqué, des fois il va pas osé dire, si on est occupé avec d'autres personnes, il ne va pas osé interpellé l'adulte pour dire je suis bloqué |
| 165 | I | Ah oui |
| 166 | E1 | Ça peut être ça aussi |
| 167 | I | Ça peut être compliqué pour N ? |
| 168 | E1 | Oui ça peut être compliqué même si c'est beaucoup mieux, heu, ou alors, il va être en train de réfléchir à ce qu'il doit faire et, heu, beh il va bloquer, il va pas y arriver et il va rester là-dedans, sans rien faire, heu, sans savoir quoi faire en fait |
| 169 | I | Donc ces petits mots, pour toi, c'est un étayage verbal ? |

| | | |
|-----|----|---|
| 170 | E1 | Oui qui va le stimuler, qui va relancer la machine, quoi, en fait (<i>rires</i>) un besoin de le faire avancer, enfin qu'il ne reste pas bloqué sur quelque chose |
| 171 | I | Hum On sent qu'il y a beaucoup de mouvements de ta part pour être moteur |
| 172 | E1 | Oui il peut tellement être passif, il y a besoin |
| 173 | I | Oui, je comprends mieux Et puis sur la question sur le maintien de l'orientation, donc là c'est l'autre point |
| 174 | E1 | Alors le maintien de l'orientation |
| 175 | I | Où là j'ai repéré aussi pas mal d'étayage sur le maintien de l'orientation et je voulais savoir comment tu aidais N à rester concentré sur la tâche, même si on en a déjà un peu parlé, et ne pas s'écarter de l'objectif de la séance ? |
| 176 | E1 | Hum. Comment est-ce que je l'aide ? |
| 177 | I | Alors on peut reprendre si tu veux l'exemple du transcript où les élèves devaient raconter ce qui c'était passé à Noel pour eux, et à la ligne 36, là, c'est en vert mon codage (<i>je lui montre le transcript</i>), heu, là il dit « je, crain, apin » il fait des signes pour exprimer ce qu'il montre les pictos et là à un moment tu dis « ah oui j'ai compris », « alors N tu me dis ? », et là en fait, tu reprends « je, train, sapin » et donc par rapport à ça comment tu sais que N a besoin que tu nommes les pictos qui sont posés sur la bande phrase ou ce que tu comprends des signes qu'il te montre ? |
| 178 | E1 | Ben déjà dans un premier temps il a besoin de voir que j'ai bien compris, enfin que j'ai compris, j'ai bien compris, euh, comment je pourrai dire, heu, je comprends les trois mots qu'il m'a dit |
| 179 | I | Hum |
| 180 | E1 | Je sais vers où il veut tendre |
| 181 | I | Hum |

| | | |
|-----|----|--|
| 182 | E1 | Et donc après on redisant ce qu'il m'a dit « je train sapin », heu, j'aimerais, dans l'idéal, enfin qu'il puisse entendre, enfin qu'il puisse se corriger, alors il n'y arrivera pas seul mais j'aimerais qu'il se rende compte, beh, qu'il manque des mots dans sa phrase |
| 183 | I | Ah oui |
| 184 | E1 | Elle n'a pas de sens sa phrase |
| 185 | I | Hum Je train sapin, oui effectivement elle était assez compliqué cette phrase là |
| 186 | E1 | Oui parce qu'il était parti sur une phrase, heu, avec deux compléments, donc, heu |
| 187 | I | Oui c'est ça et après il y avait cadeau et le train était dans le cadeau |
| 188 | E1 | Oui c'était compliqué fallait comprendre que le train était dans le cadeau et que le cadeau était sous le sapin, donc ça faisait beaucoup d'éléments à donner |
| 189 | I | Donc, effectivement à ce moment-là il a pointé les pictos, dans ce que j'avais noté, effectivement, il a fait certains gestes pour se faire comprendre parce qu'effectivement « crain » pour moi au début cela ne me parlait pas et toi tu as deviné que c'était le train |
| 190 | E1 | Il avait mis le picto ? |
| 191 | I | Heu non pas le picto train |
| 192 | E1 | Ha c'est moi qui est écrit |
| 193 | I | Oui c'est toi qui a compris qu'il disait ce mot là |
| 194 | E1 | Ah oui c'est moi je me souviens, il avait le geste c'est comme ça que j'ai pu deviner le train et après je lui ai fait le picto |
| 195 | I | Hum Donc là, dans ces mouvements-là, en fait, tu essaies de rester sur les objectifs de faire une phrase et qu'il ne s'éparpille pas, même si il a beaucoup de choses à dire ? |

| | | |
|---------------------|----|--|
| 196 | E1 | Oui là, il avait des idées après fallait recentrer sur ces idées en une phrase, qui soit compréhensible alors simple j'ai envie de dire mais bon, elle n'était pas si simple j'ai envie de dire cette phrase mais pour qu'il puisse être compris, parce que là moi j'ai réussi à le comprendre parce que je connais N depuis un certain nombre d'année mais une personne extérieure n'aurait pas compris ce qu'il aurait voulu dire donc c'est pour ça, que, heu, voilà, j'ai voulu le ramener, enfin, puis je voulais qu'il se rende compte que sa phrase manquait de mots, qu'il manquait des éléments, après, je suis pas sûre qu'il soit en capacité, heu, il a besoin quand même du soutien de l'étayage de l'adulte pour pouvoir comprendre que sa phrase n'est pas complète |
| 197 | I | Hum Pour lui, dans ce que j'entends, il se serait satisfait d'un mot pour, heu |
| 198 33'23 | E1 | Ah oui, si je n'étais pas intervenue il serait resté à « je train sapin », pour lui, il a vraiment l'impression que, enfin, il a bien vu que j'avais compris ce qu'il voulait me dire donc cela lui suffisait |
| 199 | I | Cela lui suffisait ? |
| 200 | E1 | Oui, beh, nous, dans notre objectif, beh non, fallait il fallait tendre plus loin quand même, il fallait aller construire cette phrase |
| 201 | I | Hum Et puis là je vois dans le transcript 2, euh, à un moment donné, ligne 83 j'ai mis « alors, vas-y, il manque quelque chose tu n'as pas mis de sujet ! » |
| 202 | E1 | Ah mais sujet, il ne sait pas ce que c'est qu'un sujet Il avait fait courir parc, non, j'imagine ? (<i>elle observe la photo de la phrase pictographiée</i>) |
| 203 | I | Heu il avait posé d'abord parc ensuite se promener Donc on orientant N vers la solution, est-ce une stratégie pour N pour éviter que N s'écarte de l'objectif ? Parce que là, on sentait que c'était fastidieux, il n'y avait pas de sujet et il n'y avait pas l'ordre, tu vois, qui était respectée de la phrase |
| 204 | E1 | D'accord. |
| 205 | I | Vous êtes intervenues toutes les 2 (E1 et E2) sur cette phrase là |

| | | |
|---------------------|----|--|
| 206 | E1 | Oui, heu, le fait d'introduire un sujet peut les aider, heu, dans la construction de la phrase |
| 207 | I | D'accord Donc, là c'était important ? |
| 208 | E1 | Il fallait absolument mettre un sujet de toute façon pour que ça prenne sens, donc c'est pour ça qu'elle a proposé, euh, là c'est même pas elle qui a proposé c'est N « papa, maman », le qui de toute façon N l'a intégré donc il est capable de voir qu'il manque une personne |
| 209 | I | Hum donc ça a pu l'aider à trouver la solution |
| 210 | E1 | Oui ça a pu l'aider à trouver, voilà, à construire sa phrase et en plus il avait le support imagé qui pouvait l'aider, il pouvait s'y référer donc oui c'était bien un personnage qui courrait dans le parc donc fallait vraiment le recentrer sur ce dont il voulait parler quoi. N a vraiment tendance, pour construire ses phrases, à donner, deux ou trois idées en omettant certains mots qui sont essentiels à la compréhension donc, nous, en situation nous arrivons à comprendre ce qu'il nous dit sauf que spontanément à l'extérieur cela devient beaucoup plus compliqué, on n'a pas de sujet, heu, c' était tout un travail depuis quelques année sur le groupe éducatif, le travail du « je », le travail de nommer les personnes « Adeline fait , va faire, je sais pas, va faire cette responsabilité » |
| 211 | I | C'était quelque chose de très compliqué pour N au départ ? |
| 212 37'58 | E1 | Très, très, il suffisait d'un mot pour N pour penser être compris. Après il se rendait bien compte que cela ne fonctionnait pas |
| 213 | I | Hum |
| 214 | E1 | Mais ça c'était très compliqué, juxtaposés déjà deux mots c'est venu au fur et à mesure donc c'est, maintenant on souhaite tendre vers un peu mieux, quand même |
| 215 | I | Hum Mon autre question sur l'étayage « démonstration et présentation de modèles », là j'aurai voulu savoir, en fait, comment tu procédais pour savoir à quel moment N avait besoin de davantage |

| | | |
|-----|----|---|
| | | d'explication ou d'aide pour poursuivre son travail. Alors c'est une question très générale, heu, je peux peut-être reprendre des petits mots que tu dis, par exemple dans le transcript 2, heu, à la ligne 21, par exemple il dit « le ga sson » et toi tu reprends « le garçon » |
| 216 | E1 | Oui |
| 217 | I | En insistant bien sur le son |
| 218 | E1 | Sur le son « s » |
| 219 | I | Et le « r » aussi. Il te dit aussi « cou » et toi tu entends « écoute » |
| 220 | E1 | Ah oui |
| 221 | I | Parce qu'il a aussi mis le signe « écoute » et donc là (<i>je lui montre le transcript</i>) N il fait « l » en montrant le picto et signe pour signifier « musique » sauf que j'entends moi uniquement « l » et là toi tu dis « la musique », ce qu'il aussi montré avec le signe et tu dis « bien » et par rapport à ces trois mots là, que tu as prononcé, comment tu sais qu'il a besoin que tu reformules le mot qui a été mal prononcé ou qui n'est pas terminé ? Dans le transcript, plus loin, il y a aussi « pou » et tu comprends « poussette » |
| 222 | E1 | <i>Rires</i> Je suis une bonne traductrice ! |
| 223 | I | <i>Rires. C'est ça !</i> Et là, tu termines et tu reprends tu vois des mots |
| 224 | E1 | Oui, et alors ta question, c'est « comment tu sais que ? » |
| 225 | I | Comment tu sais à ce moment-là qu'il a besoin que tu reformules ? |
| 226 | E1 | C'est essentiel ! il faut aussi qu'il comprenne que, heu, en verbalisant que le début du mot, il ne sera pas compris N il faut lui montrer les bons modèles de toute façon |
| 227 | I | Hum |

| | | |
|--------------|----|--|
| 228 40'19 | E1 | Et c'est mieux, heu, on voit bien qu'il, heu, par rapport à quelques années il avance mais il peut entendre plusieurs sons dans un mot mais il faut toujours aller le chercher et lui montrer le bon modèle donc « le gasson » non c'est pas « le gasson » c'est « le garçon » parce que sinon N il va se satisfaire de ça, hein |
| 229 | I | Ah oui ? |
| 230 | E1 | Ah oui, il ira pas chercher plus loin, hein |
| 231 | I | Moi j'entends bien « cou », et sur le moment je me demandais de quoi il parlait |
| 232 | E1 | Après il faut savoir que moi j'avais l'image sous les yeux et il a dû faire le signe, ça « écouter » heu, il connaît et la musique c'est pareil c'est un geste (<i>elle fait le signe de la musique</i>) qu'il a acquis depuis un certain nombre d'années, donc voilà c'est aussi par les gestes que j'ai pu le comprendre mais, heu, il faut bien, enfin oui, je veux qu'il comprenne que la gestuel ne va pas suffire parce que quelqu'un qui ne connaît pas, l'interlocuteur qui ne connaît pas les gestes ça n'avancera pas donc il faut quand même aussi continuer ce travail d'oralisation, puis, travailler l'articulation, la prononciation pour lui parce qu'il est capable de sortir certains sons après c'est de les associer tous ces sons qui reste compliqué |
| 233 | I | Oui, on voit bien que c'est l'articulation il est en difficulté |
| 234 | E1 | Oui |
| 235 | I | Et quand tu dis « garçon » il ne va spontanément le répéter derrière ? |
| 236 | E1 | Non, il n'y arrivera pas mais, heu, N mais il faut quand même qu'il l'entende, parce que le son « r » il ne l'a pas |
| 237 | I | Ah oui, techniquement il ne peut pas le prononcer ? |
| 238 | E1 | Non, y a certains, heu, mais il doit l'entendre pour tendre vers une prononciation la plus proche possible du mot c'est ça même si, nous, bon, il dit « gasson » il arrivera à se faire comprendre de cette façon-là donc faut vraiment qu'il entende les mots, heu |

| | | |
|-----|----|---|
| 239 | I | Donc pour toi c'est essentiel de continuer ce travail-là, de modèles, de redire le mot mal prononcé |
| 240 | E1 | C'est important, c'est important il faut qu'on associe tous les, heu, toutes les entrées dans Makaton, et le geste et l'oral et le pictogramme |
| 241 | I | Hum |
| 242 | E1 | Même si certains vont se saisir d'une entrée plus que les autres, c'est pas pour autant qu'il faut bannir les autres |
| 243 | I | D'accord et puis là on voit bien pour N elles sont étroitement liées et cela complète, heu, la compréhension de ce qu'il a envie de communiquer |
| 244 | E1 | Oui, tout à fait |
| 245 | I | Et puis là, mardi dernier dans le jeu que vous avez proposé à partir du dé, euh, à un moment donné, à la 14 ^{ème} minute, il y avait le dé « picto action » et N il a essayé de faire une phrase à partir du verbe « donner », je ne sais pas si tu te rappelles, il disait, il a signé en disant « mamie » et puis, tu l'a repris en disant « ça c'est papi », par le signe qui n'était pas adapté donc tu lui a montré le signe de « mamie » puis tu lui a demandé « tu veux dire quoi ? » et puis N il a repris « mamie » alors tu lui a dit « alors mamie, vas-y ensuite » pour qu'il continue sa phrase, « qu'est-ce qu'elle a fait mamie ? » donc là tu as observé les signes de N et à un moment donné tu dis « tu l'as dit ! », alors j'ai tendu l'oreille et je me suis demandé ce qu'il a dit, il a juste prononcé « do » en faisant le geste « donner » donc c'est là que tu as dit « donne », « mamie donne quoi ? » et là il a signé et il a réussi à dire « bonbons » donc tu as repris la phrase « mamie donne des bonbons » donc en entendant « do » tu devines que N veut dire « donner » |
| 246 | E1 | Il avait certainement fait le geste |
| 247 | I | Il avait le geste aussi, voilà, et puis je notais en quoi est-ce intéressant de reformuler le mot « donner » à partir d'une tentative, c'est un peu la même question que je t'ai posé tout à l'heure, en sachant que le « do » tu as deviné que c'était « donner » et tu as repris |

| | | |
|-----|----|---|
| | | tous les petits mots isolés pour les structurer dans une phrase à la fin, quand tu dis « mamie donne des bonbons » |
| 248 | E1 | Oui, beh, voilà, on revenait à notre objectif de travail la construction de phrase |
| 249 | I | Hum et là avec l'importance de lui donner un modèle en reprenant les mots qu'il donnait ? |
| 250 | E1 | Oui, je me suis saisi de ce qu'il pouvait m'apporter. Ce qu'il faut savoir c'est que N quand il montre un personnage il y a toujours une confusion entre « maman, papa » donc, heu, d'emblée, il va signer, papa, maman c'est toujours la même chose, il va signer, heu, il va avoir le geste de papa pour dire maman et pour mamie c'est pareil |
| 251 | I | Mamie il a fait le signe de papi |
| 252 | E1 | Le signe de papi, tous le temps parce que c'est pareil il ne prend pas le temps de réfléchir parce qu'il le connaît donc |
| 253 | I | Ah oui |
| 254 | E1 | Il le connaît le vrai geste, il suffit que je lui dise « ah N » voilà il est capable de réajuster tout de suite son geste donc d'emblée il a besoin de donner une réponse immédiate, alors je sais pas si c'est une sorte de pression, ça a toujours été |
| 255 | I | Ah oui |
| 256 | E1 | Je pense qu'il y a un tel besoin de vouloir répondre et c'est un peu angoissant de répondre pour lui, qu'il préfère se précipiter sans réfléchir, heu, donner ce qu'il connaît, voilà, et heu, et donc voilà |
| 257 | I | Et ça tu le perçois par son visage, son regard ? |
| 258 | E1 | Qu'est-ce que je perçois ? |
| 259 | I | Le fait de se précipiter quitte à faire des erreurs |
| 260 | E1 | Oui, il va heu, il va attendre quelques secondes et hop il va vouloir donner sa réponse alors que sur le groupe, quand j'étais sur le groupe, on lui disait « alors N tu prends ton temps tu réfléchis , tu |

| | | |
|--------------|----|--|
| | | donnes ta réponse» si on lui laissait un laps de temps plus important ces erreurs ne se produisaient pas du tout |
| 261 | I | D'accord, oui, donc il a même besoin d'être guidé pour, heu, prendre le temps de réfléchir |
| 262 | E1 | Pour penser |
| 263 | I | Pour penser D'accord |
| 264 | E1 | Et puis donc après, c'était important, alors, heu, je voulais qu'il voit que grâce à ses gestes j'avais pu comprendre ce qu'il voulait me dire mais, moi, j'avais compris, ses camarades n'avaient pas forcément compris |
| 265 | I | Hum |
| 266 47'23 | E1 | Donc c'est important pour tout le groupe que moi ou B (E2) nous reprenions des phrases correctes dans ces moments-là pour que tout le monde puisse mettre du sens sur ce qui a été dit |
| 267 | I | Hum. Sans avoir l'objectif de reformuler après la phrase ? par rapport à la phrase « mamie donne des bonbons » ça tu penses que c'est quelque chose qu'il serait en capacité lui de reprendre après, de refaire la phrase entière quand tu dis « mamie donne des bonbons »? |
| 268 | E1 | Oui par ce que je l'ai pas demandé là ? |
| 269 | I | Tu l'as pas demandé |
| 270 | E1 | Oui il aurait pu essayer, après |
| 271 | I | A la fois, dans ce que j'ai pu observer, comme mardi dernier, il est souvent, en même temps que tu structures la phrase, il parle en même temps |
| 272 | E1 | Tout le temps, il n'arrive pas à attendre que je termine ma phrase pour pouvoir la redonner ensuite, ça c'est une difficulté, heu, récurrente |
| 273 | I | Hum |

| | | |
|------------|----|---|
| 274 | E1 | Il faut vraiment lui dire plusieurs fois tu attends, tu écoutes, alors là on est encore dans la précipitation |
| 275 | I | Oui, j'ai bien mardi dernier que en même temps que tu dis « mamie » en faisant le geste il dit « mamie » en même temps |
| 276 | E1 | Oui il n'arrive pas à différer donc je pense que c'est rassurant en fait |
| 277 | I | Il répétait mot par mot |
| 278 | E1 | Oui et en fait dans ces moments là, je trouve que le mot est mieux prononcé, après peut-être que ma voix couvre mais je pense que ça l'aide aussi, ça lui donne de l'assurance, le fait de répéter en même temps on l'entends moins, il ose plus, il parle plus fort |
| 279 | I | Hum |
| 280 49' | E1 | Il articule plus |
| 281 | I | Oui effectivement, j'ai repéré ça dans les enregistrements, que la répétition ça lui permet de mieux prononcé |
| 282 | E1 | Et oui |
| 283 | I | De là à formuler une phrase complète, il était plutôt à répéter le mot |
| 284 | E1 | Juste le mot, oui Parce que là on était plus dans un exercice de construction de phrases, on était plutôt dans la répétition, c'était un autre travail et ça il le sait, on est plus dans l'articulation de gestion du volume sonore aussi parce que N ça peut être problématique, hein, il peut avoir une voix très basse, on ne l'entend quasiment pas |
| 285 | I | Hum, très bien Là, j'ai des questions plus générales, pour terminer : Est-ce que tu penses que l'outil pictogrammes, associé à la LSF et le travail d'oralisation, est un outil adapté à N ? |
| 286 | E1 | Oui je pense, pour N c'est adapté, heu, ça lui permet de mettre du sens sur les mots, ça soutient l'oralisation pour lui, je trouve, je pense, que oui, il va moins réfléchir à la façon dont il va prononcer le mot parce qu'il va avoir tout de suite accès au sens en ayant le |

| | | |
|---------------------|----|--|
| | | pictogramme, parce que le pictogramme lui parle, je ne sais pas si je suis claire ? |
| 287 | I | Si, si j'entends bien ce que tu dis Le pictogramme lui parle et du coup c'est un vrai soutien et pour toi ça garde peut-être une trace de ce qu'il a pu dire ? |
| 288 | E1 | En plus ! Il peut se rendre compte dans ces cas-là qu'on l'a compris, de ce qu'il voulait dire et ça c'est important parce que je pense qu'on doit pas souvent le comprendre à l'extérieur finalement |
| 289 | I | Hum |
| 290 51'20 | E1 | Mise à part dans sa famille parce qu'il le connaisse bien mais, heu, N qui s'exprime, hein, dans un lieu, heu |
| 291 | I | Il peut vite être confronté à des freins dans sa communication ? |
| 292 | E1 | Oui et du coup il arrête de communiquer dans ces cas-là |
| 293 | I | Hum |
| 294 | E1 | Il va sortir quelques sons et, heu, mais il ne sera pas dans la communication, il sera à côté des autres, parce qu'il va comprendre qu'il ne sera pas compris |
| 295 | I | Donc là tu l'as dit, au tout début, effectivement tu avais perçu une évolution dans l'expression verbale de N par rapport à cet outil Makaton |
| 296 | E1 | Oui |
| 297 | I | Alors moi, euh, je voulais savoir plus généralement, heu, si tu constatais une évolution chez les autres élèves avec cet outil Makaton ? Alors, je sais que c'est compliqué de généraliser parce qu'ils ne bénéficient pas tous de cet outil, c'est vraiment en fonction du projet personnalisé de chacun. Et par exemple, sur le groupe où ils sont tous les quatre, est-ce que tu vois une évolution avec cet outil là, sur plusieurs années ? |

| | | |
|--------------|----|---|
| 298 | E1 | <p>Moi je trouve qu'il y a une évolution seulement si c'est repris dans d'autres endroits et ça, heu, je pense que c'est la clé aussi du Makaton.</p> <p>Par exemple, une Laura (<i>prénom modifié d'une élève d'un groupe Makaton</i>), Laura fait de gros efforts je trouve sur les temps d'atelier Makaton, j'ai pu le voir dans d'autres conditions qu'avec David (<i>prénom modifié d'un autre enfant du groupe Makaton</i>) c'est vrai que c'était compliqué là dernièrement mais elle faisait de gros effort de prononciation dans cet atelier</p> |
| 299 | I | D'accord |
| 300 | E1 | Sauf que elle, non plus, elle ne généralise pas, elle ne l'utilise nulle part ailleurs, et donc on voit bien que le langage oral ça ne bouge pas, alors qu'en situation on voit qu'elle est capable de faire des efforts |
| 301 | I | Et tu vois une progression sur l'atelier avec elle ? |
| 302 53'19 | E1 | Sur l'atelier on voit qu'elle est capable sauf qu'ailleurs c'est vraiment bloqué pour Laura, elle n'évolue pas, elle reprend des habitudes ancrées, des mots qui ont été appris de façon déformés, elle reprend un langage très enfantin sans se saisir de ce que l'on peut lui proposer là |
| 303 | I | Hum Effectivement, quand tu dis : la condition c'est que cela soit repris à d'autres endroits tu penses à l'intérieur de l'institution mais surtout à l'extérieur de l'institution ? |
| 304 | E1 | Bien sûr ! oui parce que tu vois des parents comme des parents de Laura, c'est quand même intéressant, elle essaie, si elle n'est pas comprise à la maison, elle essaie de signer |
| 305 | I | Ah d'accord |
| 306 | E1 | C'est quand même intéressant. Après les parents nous disent beh on ne comprend pas les signes donc, euh, voilà, il y a un blocage à ce niveau-là, ben après c'est une famille démunie ils n'ont pas accès à tout ça mais, heu, c'est là, euh, dans les familles porteuses, voilà s'il y avait des gestes de compréhension par ce que les gestes finalement ce sont les gestes du quotidien qui reviennent fréquemment, Laura, elle utilise souvent les mêmes gestes |

| | | |
|-----|----|--|
| 307 | I | Ah oui |
| 308 | E1 | Je pense que si d'autres personnes s'engouffraient dans ce créneau-là elle pourrait évoluer, après, la difficulté aussi, c'est que dans les institutions on s'habitue |
| 309 | I | Oui j'ai remarqué ça, effectivement |
| 310 | E1 | Donc, ça l'éducatrice me disait en réunion l'autre jour, mais non, sur le groupe, elle n'utilise pas du tout Makaton, beh oui, parce qu'on s'habitue, on accepte un langage incompréhensible parce qu'on a repéré comment elle pouvait prononcer certains mots et voilà |
| 311 | I | Ce que tu dis, ça m'est apparu de façon flagrante quand j'ai retranscrit les enregistrements où je me disais, comment, là il n'y avait pas de signe, y avait pas de picto pour soutenir et comment toi ou B (E2) vous avez pu deviner le mot, je me suis dit elles sont magiciennes, je pense ça parce que vous connaissez beaucoup les jeunes |
| 312 | E1 | Enfin ça s'est un danger quand même, faut faire attention à ça |
| 313 | I | Et là, sur le moment pour que vous deviniez le mot, c'est la connaissance du jeune, de son quotidien parce qu'ils ont l'habitude pour certains de répéter leur vécu du week end, euh, je pense à Alizée (<i>prénom modifié d'une élève d'un groupe Makaton</i>) qui a aussi beaucoup de difficulté pour prononcer les choses et il y a beaucoup de choses que vous devinez, parce qu'il y a beaucoup de choses qui reviennent de son quotidien ? |
| 314 | E1 | Puis parce qu'Alizée, elle sait que j'ai pu lire le cahier de liaison, le matin et donc je sais ce qu'elle a fait le week end |
| 315 | I | Ah d'accord |
| 316 | E1 | Donc c'est pour ça que j'arrive à deviner ce qu'elle nous dit, donc elle s'appuie sur moi, elle me regarde en permanence |
| 317 | I | Hum |
| 318 | E1 | Je trouve même qu'elle attend de plus en plus de moi, elle me regarde parce que maman a mis tout un paragraphe et Alizée a un emploi du temps de ministre le week end donc il y a tellement de |

| | | |
|-----|----|---|
| | | <p>choses à dire que ça en devient compliqué donc il y a beaucoup d'attente, oui, vis-à-vis de moi.</p> <p>Elle a besoin d'aide parce que c'est trop lourd, et elle ne sait pas par quoi commencer tellement il y a de choses à raconter, donc, voilà, pourquoi j'ai pu deviner ce qu'elle voulait dire par moments, mais, oui, ça s'est dangereux donc c'est pour ça que c'est bien de passer la main ou prendre du recul par rapport à ça parce que on s'habitue on a des attentes beaucoup moins importantes au fur et à mesure</p> |
| 319 | I | Ah oui, tu constates ça |
| 320 | E1 | Une enfant comme Laura faudrait qu'on la reprenne souvent et elle accepte de répéter en plus mais on voit bien que plus on la côtoie plus on la comprend et, heu, plus ça ça passe à la trappe de toute façon |
| 321 | I | Hum D'en avoir conscience, je trouve, que c'est déjà important, comme tu dis, passer la main |
| 322 | E1 | Ben oui, oui, c'est très important, on s'habitue à tout, enfin, on accepte des choses qu'on n'aurait pas accepté au début avec certains jeunes |
| 323 | I | Oui, je vois bien, moi, qui arrive et qui n'est pas en tête toute l'histoire et tout leur quotidien, il y a des fois où je me dis elles arrivent à deviner des choses alors que c'est juste un son, j'aurais été incapable de traduire |
| 324 | E1 | Alors pour Alizée je n'aurais pas été capable de traduire ses week ends si je n'avais pas d'écrit de la part des parents, c'est pour ça, d'ailleurs, que sur ce groupe on fait, on retranscrit tous les week ends et j'aime bien utiliser le Makaton avec ce groupe parce que ce serait très utile et, heu, c'est pour ça que je demande aux parents, une phrase d'explication s'il y a eu quelque chose de particuliers dans le week end, je veux pas forcément des photos mais, heu, parce que ça peut être lourd tous les week ends après tous les parents qui s'en saisissent pas. Pour les parents qui s'en saisissent, je trouve que c'est très important, on peut apporter un soutien à l'enfant, il peut se faire comprendre auprès de ses pairs grâce à cet écrit, en fait, finalement |
| 325 | I | Hum |

| | | |
|-----|----|--|
| | | |
| 326 | E1 | Après tout le monde ne participe pas et là sur un groupe comme celui-ci on peut être en grande difficulté pour comprendre ce qu'ils veulent nous dire et ça c'est très frustrant pour un enfant de ne pas pouvoir se faire comprendre des autres |
| 327 | I | Hum |
| 328 | E1 | Il ne peut rien partager du coup |
| 329 | I | On voit bien qu'il peut y avoir un blocage dans la communication, qui malgré les efforts |
| 330 | E1 | Alors ils ne réagissent pas tous de la même façon mais après, il y en a qui explose à cause de ça |
| 331 | I | Hum |
| 332 | E1 | Il y a un Maxence qui a un bec de lièvre, maintenant ça fait un certain nombre d'années donc je me suis habituée mais, heu, si il n'est pas compris, il peut exploser mais c'est un enfant qui a des compétences, qui est intelligent mais qui ne veut pas utiliser du coup le Makaton |
| 333 | I | C'est un choix qu'il a fait ? |
| 334 | E1 | Ah oui, pour lui, le Makaton c'est pour les enfants handicapés et, heu, ça lui renvoie des choses insupportables parce que c'est un enfant qui a pu côtoyer, heu, des enfants comme Alizée, et ça c'est extrêmement compliqué |
| 335 | I | Le côtoiement avec d'autres enfants qui sont plus marqués |
| 336 | E1 | Oui très très marqué, ça c'était insupportable donc le Makaton, voilà, ça lui renvoie tout ça |
| 337 | I | Et les parents aussi de ce jeune là, ils ne veulent pas entendre parler de cet outil là ? |
| 338 | E1 | On n'est pas là-dedans, les parents, heu, il va à l'IME, chacun sa vie, puis voilà, donc, heu |
| 339 | I | D'accord, oui, alors on voit bien que cet outil Makaton c'est aussi en fonction du projet personnalisé où là vous voyez que ça peut être un vrai soutien dans la communication, dans l'expression, dans la |

| | | |
|---------------|----|---|
| | | construction euh, mais, à la fois, il y a aussi les limites liées au contexte familial |
| 340 | E1 | Oui tout à fait |
| 341 | I | Puis au souhait ou pas de l'enfant de s'engager ou pas avec cet outil là, il y a beaucoup de paramètres |
| 342 | E1 | Oui, tout à fait. C'est vrai que s'il s'en saisit tant mieux il faut rentrer, je crois qu'il faut rentrer dans ce travail-là s'il s'en saisit, après à nous aussi de convaincre les parents, heu, de porter une attention, sans parler de faire la formation, ceux qui sont motivés font la formation |
| 1heure | | |
| 343 | I | Ah oui |
| 344 | E1 | Après, heu, au moins qu'ils puissent, enfin, prendre des moments pour en parler avec eux, notamment quand on renvoie le cahier, je sais pas, un Julien par exemple, il aura des photos qu'il a pu ramener de la maison avec des phrases pictographiées, au moins ça, prendre un temps pour relire ensemble quoi |
| 345 | I | C'est aussi valorisant pour le jeune |
| 346 | E1 | Ben oui, il peut lire quelque chose, il peut redire quelque chose qui a été vécu ici |
| 347 | I | C'est aussi une cohérence aussi avec la famille et la façon dont vous enseignez, les supports utilisés |
| 348 | E1 | Oui, après tous les parents ne sont pas prenants de tout ça, pour certains ce n'est pas du scolaire, ils n'y voient pas d'utilité, pour eux c'est des petits dessins, voilà |
| 349 | I | Ils ne comprennent pas derrière l'objectif qu'il y a ? |
| 350 | E1 | Non, après il faut vraiment expliquer, après certains s'y opposent on ne peut rien y faire |
| 351 | I | Hum, hum Du coup, on va s'arrêter là, je te remercie d'avoir pris le temps pour cet entretien. |
| 1h05 | | |

Résumé : A partir d'enregistrements audio de séances Makaton et d'entretiens de co-explicitation, cette recherche a pour objectif de mettre en lumière les différents étayages utilisés par l'enseignant spécialisé auprès d'élèves en IME. Ces élèves déficients intellectuels présentent d'importants troubles du langage, ce qui va freiner le développement des apprentissages. Or, le langage va permettre la construction de la pensée et ainsi contribuer au développement cognitif. Dans notre étude, nous nous intéressons à un outil utilisé par deux enseignantes un IME : le pictogramme Makaton. Cet outil, issu du programme Makaton, est un médiateur favorisant l'expression verbale de ces élèves. L'enjeu de notre recherche est de saisir les incidences de l'étayage apporté par l'enseignant spécialisé, utilisant ce média pictogramme, sur la participation verbale des élèves en situation de handicap. Nous mettons alors en évidence trois fonctions dominantes de l'étayage utilisées par ces deux enseignantes et l'utilisation du média pictogramme dans une visée productive et constructive. Au terme de cette recherche, il semble intéressant de poser une réflexion sur l'ajustement de la posture d'étayage de l'enseignant auprès d'élèves handicapés, sur l'utilisation d'outils médiateur à l'expression verbale, adaptés aux besoins de l'élève, dans le but de permettre un accompagnement pédagogique optimum.

Mots clés : Etayage, expression verbale d'élèves en IME, pictogramme Makaton, enseignants spécialisés et co-explicitation des pratiques professionnelles.

Summary: From audio recordings of Makaton session and interviews of co-explication, this research has for goal shine a light on different shorings used by specialised teachers with pupils from IME. These pupils intellectuals impaired present important language's disorders, which slow down learning development. However, language will permit construction of mind and like so contribute to cognitive development. In our study, we take an interest to a tool used by two teachers in IME: the Makaton's pictogram. This tool, come from Makaton program is a favourable mediator for verbal expression of pupils. The issue from our research is to grasp consequences of the shoring used by specialised teacher which make use of this pictogram on oral participation of pupils in handicap situation. We highlight three essentials functions of the shoring used by these two teachers and utilisation of pictogram media for productive and helpful purpose. At the end of the research, it seems interesting to put a thinking on adjustment of shoring position of teacher next to handicapped pupils, also on utilisation of a mediator tool for oral expression, adapted for pupils necessity, with the aim of permit an optimum educational accompanying.

Key words: Shoring, oral expression of pupils in IME, Makaton's pictogram, specialised teachers and co-explication of professional practicals.