HAL
open science

Accompagner un enfant avec autisme dans la découverte de l'orthographe : l'harmonisation volontaire à visée de tutelle comme modalité d'intervention pédagogique

Patrick Binisti

To cite this version:

Patrick Binisti. Accompagner un enfant avec autisme dans la découverte de l'orthographe : l'harmonisation volontaire à visée de tutelle comme modalité d'intervention pédagogique. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCB131 . tel-01940946

HAL Id: tel-01940946

https://theses.hal.science/tel-01940946

Submitted on 30 Nov 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.

Université Paris Descartes

Ecole doctorale E 180

Modyco/ UMR7114

Accompagner un enfant avec autisme dans la découverte de l'orthographe :

l'harmonisation volontaire à visée de tutelle comme modalité d'intervention pédagogique.

Par Patrick Binisti

Thèse de doctorat de Sciences du langage

Dirigée par Laurent Danon-Boileau

Présentée et soutenue publiquement le 29 novembre 2016

Devant un jury composé de :

- Madame Catherine JOUSSELME, Rapporteur, Professeur de pédopsychiatrie à Paris-XI. Directrice du Service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de la Fondation Vallée à Gentilly, elle est en outre inscrite à l'Institut de psychanalyse de Paris.
- Monsieur Leandro DE LAJONQUIERE, Rapporteur, Professeur des Universités au département Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Directeur de recherches psychanalytiques dans l'éducation à l'École doctorale Pratiques et théories du sens (ED 31).
- Madame Chantal LHEUREUX-DAVIDSE, Maître de Conférences à l'Université Paris Diderot Paris 7 à l'UFR Etudes psychanalytiques, Chercheur associé au CEPP, Psychologue clinicienne, psychanalyste.
- Madame Nathalie LEWI-DUMONT, Maître de conférences en sciences du langage à l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA).
- Madame Annick HUBERT-BARTHELEMY, Invitée, Docteur en psychologie, initiatrice et coordonnatrice des Ateliers-Classe dans le cadre de la recherche PREAUT.
- Monsieur Alain BENTOLILA, Professeur de linguistique à l'université de Paris 5 René Descartes, docteur honoris causa de l'université catholique de Paris, directeur de l'Equipe de Recherche Technologique en Education ECHILL (Échec scolaire et illettrisme) fondateur du Réseau des Observatoires de la lecture (ROLL), Conseiller technique du Ministère de l'Éducation Nationale.
- Monsieur Laurent DANON-BOILEAU, Directeur de recherche, Professeur Émérite de linguistique à l'université Paris 5 René Descartes, Professeur d'acquisition du langage et de linguistique générale à Paris V, Psychothérapeute d'enfants sans langage au Centre Alfred Binet, Psychanalyste, Membre de la Société Psychanalytique de Paris.

Except where otherwise noted, this work is licensed under
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/

Résumé (français) :
La problématique porte sur les conditions interactionnelles qui ont permis à un enfant, autiste moyen et très peu verbal (test CARS-T), auprès duquel nous sommes intervenu, l'émergence, le développement et le maintien des procédures cognitives nécessaires à la production lexicale écrite.
Nous avons distingué trois domaines foncièrement imbriqués dans la réalité de nos interventions pédagogiques : celui de l'attention conjointe (Schaeffer, 1977), des interactions (Bruner 1983, 1987) inscrites dans une perspective pragmatique des échanges (Bates, 1976 ; Bernicot, 2006 ; Dardier, 2004) et celui de l'orthographe lexicale. Notre travail s'est attaché à les distinguer pour parvenir à corréler l'aspect interactionnel et le développement des processus phonographiques.
La situation pédagogique représente un contexte de communication qui exerce des contraintes d'ordre pragmatique, langagier, communicationnel (attention conjointe, gestion des échanges) sur l'application des ressources cognitives et en particulier sur les régulations qui auraient du mal à s'effectuer ou s'automatiser chez les personnes avec autisme (hypersensorialité et son corollaire, le démantèlement).
La mise en œuvre des interactions de tutelle auprès de notre élève, nous a conduit à réfléchir aux conditions de leur réalisation. Nous est alors apparue la pertinence de parler d'harmonisation volontaire à visée de tutelle.
Sur le plan méthodologique, nous avons procédé à une étude clinique selon les modalités de l'observation participante (Bogdan et Taylor, 1985). Nous avons travaillé sur les axes diachroniques et synchroniques à partir d'un corpus filmique. Nous avons effectué une analyse quantitative et qualitative des modifications conjointes à court, moyen ou long terme des régulations inter et intra-individuelles des conduites au cours d'interactions entre l'enfant et nous-même, en fonction de variables de contexte afin d'étudier l'interface entre fonctionnement cognitif apparent et l'aspect inter-individuel dans le cadre d'une situation pédagogique.
En termes de résultats, nous avons, sur le plan de l'attention conjointe, noté une réduction des désengagements longs et de ceux à caractère définitif. Concernant la dimension pragmatique des échanges, la co-construction a permis à l'enfant de développer un discours métapragmatique et métalinguistique. A propos des apprentissages, nous avons souligné un investissement volontaire de l'enfant dans l'apprentissage orthographique qui s'est traduit par un allongement de son attention durant les tâches de reconnaissance (avec amorçage direct) ou de production lexicale aidée (cartes phonogrammiques) ainsi qu'un développement d'une procédure phonographique.
Cette recherche s'est appuyée sur des connaissances neuropsychologiques, cognitives, linguistiques qui, constituées en un ensemble cohérent nous ont permis de tracer les perspectives d'une intervention pédagogique adaptée que nous avons nommée harmonisation volontaire à visée de tutelle dont nous avons tenté de définir les éléments constitutifs.
Celle-ci a pour but la mise en œuvre d'un étayage à visée d'apprentissage. Elle est fondée sur l'adoption d'une posture de retrait actif, inspirée de la posture en aval de Laurent Danon-Boileau (2002), par un adulte suffisamment attentif à l'enfant avec autisme pour intégrer dans sa démarche les fonctionnements psychiques et cognitifs inévitablement idiosyncrasiques de l'élève.
Par conséquent, nous pensons que l'harmonisation volontaire à visée de tutelle en tant que notion objectivement définie, mais qui demande cependant à être approfondie, peut ouvrir des perspectives de formation pour les enseignants spécialisés dans le cadre d'une école inclusive.

Title:
Autism and Spell learning: building cooperation for pedagogical intervention with an autistic child.

Abstract :
In the context of individual teaching what are the interactional conditions which enable the emergence, development and maintenance of cognitive procedures necessary for the acquisition of written lexical production with a child affected by moderate autistic disabilities? We have conducted a project with an autistic child and observed its development over a year. As far as interaction is concerned, the analysis of our educational interventions are referred to three major perspectives: joint attention (Schaeffer 1977) , interactions (Bruner , 1983, 1987) pragmatics (Bates, 1976; Bernicot 2006; Dardier , 2004). The aim of our teaching was word spelling and the development of the phonographic process.
Our essential conclusion is that pedagogical exchange fosters a lot of communicative pragmatic and linguistic constraints (e.g. joint attention, and turn taking) which are very demanding for the autistic child. Much of his cognitive resources, are required particularly his ability to self-regulate (and avoid the effects of hypersensoriality and dismantling). This is why we have tried to determine the conditions that can foster and maintain interactions with such a child. While doing so, we have gradually become aware of the relevance of what we have called voluntary harmonization.
Concerning the pragmatics of exchanges, it seems that co-construction enables the child to develop a meta-pragmatic and meta-linguistic discourse. As for the acquisition of the specific contents we wanted to teach him, we noticed that he invests himself voluntarily in spelling activities and learning, which increases his ability to sustain attention during recognition (direct priming) and makes him able to achieve some word production tasks (thanks to the use of phonogram cards) thus developing phonographic procedure.
To set the framework of our research and outline the prospects of an appropriate educational perspective we used our knowledge of neuropsychology, cognitive science, and linguistics ending up with what we have called voluntary harmonization
The purpose is to promote learning through scaffolding. It is based on the adoption by the adult of a specific position which we call active withdrawal. It is inspired by some of Laurent Danon – Boileau (2002)'s considerations on the position of the adult working with an autistic child.
We believe that the notion of voluntary harmonization aiming at the preservation of communication requires further research, and may open up new training opportunities for teaching children with special needs in the context of inclusive education.

Mots clés (français) :
Autisme, pédagogie, orthographe lexicale, autisme, situation d'apprentissage, apprentissage de l'orthographe lexicale, interactions de tutelle, accordage affectif, harmonisation à visée de tutelle, attention conjointe, pragmatique.

Keywords:
Autism, Pedagogical Intervention, Joint attention, Interactions, harmonization, Active withdrawal posture, Spell learning, Phonographic process

À la mémoire de mes parents.

À mon fils.

Remerciements

Je tiens à remercier,

Monsieur Laurent Danon-Boileau, mon directeur de recherche qui m'a aidé à poser les jalons de ma réflexion, m'a ouvert les portes du Centre Alfred Binet, s'est rendu disponible dans les moments importants et, avec bienveillance, m'a fait confiance.

Monsieur Alain Bentolila qui m'a toujours fait l'honneur de porter un regard à la fois généreux et intéressé sur mes travaux ;

Mme Françoise Moggio, chef de service, directrice de l'ASM 13, qui m'a autorisé à m'inscrire dans l'équipe pluridisciplinaire qui œuvrait pour l'enfant dont il est question dans mon travail ;

Monsieur Jacques Angelergues, médecin psychiatre au centre Alfred Binet qui coordonnait cette équipe et dont l'écoute, la disponibilité chaleureuse et l'intérêt pour mon intervention m'ont permis de donner sens à mon action auprès de l'enfant durant les moments de doute ;

Mme Ingrid Favier, secrétaire au centre Alfred Binet qui a facilité mes interventions sur le plan administratif ;

Monsieur Yann Taverne, responsable du service vidéo du centre Alfred Binet qui a toujours été disponible pour me fournir le matériel vidéo et informatique nécessaire ;

Madame Michèle Lévy, directrice de l'école primaire où l'enfant était scolarisé, qui d'une part, a tout fait pour que mes interventions se déroulent dans les meilleures conditions et, d'autre part, s'est toujours intéressée au bien-être et aux progrès de ce dernier ;

Mme Pascale Villiot qui avec beaucoup de patience, a accepté de relire mon travail. Ses remarques et demandes de précision m'ont permis de clarifier mes propos.

Enfin, je tiens à dire ma reconnaissance à mon fils, Louis. Son intérêt discret mais néanmoins constant pour mon travail, ses questions sur l'autisme, sur l'enfant suivi, ont donné lieu à des échanges qui m'ont invité, plus d'une fois, à préciser mes connaissances sur le sujet.

Table des matières

REMERCIEMENTS 6

TABLE DES MATIERES 7

TABLE DES TABLEAUX, FIGURES, GRAPHES ET PHOTOS 11

PROLOGUE ..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

INTRODUCTION 17

CHAPITRE 1: LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE NOTRE INTERVENTION 40

I. UN FONCTIONNEMENT COGNITIF PARTICULIER 41
A. LES APPORTS DE LA NEUROPSYCHOLOGIE ET DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE 41
B. LA PERSPECTIVE INSTRUMENTALE 58
C. AUTISME ET INTERACTIONNISME 64

II. UNE MODALITÉ D'INTERVENTION 83
A. LES INTERACTIONS DE TUTELLE 83
B. L'ACCORDAGE AFFECTIF 85
C. COMMENT EXPLOITER LA NOTION D'ACCORDAGE EN PEDAGOGIE ? 87
D. RECHERCHER L'HARMONISATION AVEC L'ENFANT 89

III. LES FONDEMENTS THÉORIQUES DU PROJET D'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHIQUE LEXICALE 91
A. LES FONCTIONNEMENTS DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE 93
B. LES OBSTACLES A L'APPRENTISSAGE INHERENTS AUX FONCTIONNEMENTS DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE POUR LES ELEVES NEUROTYPIQUES 94
C. LES APPORTS DE LA PSYCHOLINGUISTIQUE : LES FONCTIONS COGNITIVES SOLLICITEES PAR L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE 97

IV. OBSERVER 124
A. LES SEQUENCES D'ATTENTION CONJOINTE 124
B. LES EPISODES CONVERSATIONNELS 125
C. LA PROCEDURE PHONOGRAMMIQUE ET LES INTERACTIONS DE TUTELLE 126
D. COMMENT OBSERVER ? 127

CHAPITRE 2 : POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA RENCONTRE 137

I. APPRENDRE À CONNAITRE L'ÉLÈVE ET SON AUTISME 138
A. REPERER LES PERFORMANCES DE L'ENFANT 138
B. LA RENCONTRE PEDAGOGIQUE : L'ADAPTATION DU PROFESSEUR 154

II. SE METTRE EN RETRAIT : LA GUIDANCE DE L'ENFANT 167
A. EFFET DE LA POSTURE DE RETRAIT SUR NOS CAPACITES D'OBSERVATION 169
B. LES RUPTURES : TYPES, FORMES ET FONCTIONS 171
C. LA GUIDANCE DE L'ENFANT EN SITUATION DE PRODUCTION D'UNE TRACE GRAPHIQUE 176
D. LA PRISE EN COMPTE DES MODALITES SENSORIELLES DE L'ENFANT 196

III. DISCUSSION 213
A. L'ATTENTION CONJOINTE 213
B. LA CO-CONSTRUCTION 214

CHAPITRE 3 : L'ENTRÉE DANS L'ORTHOGRAPHE 219

I. DÉCOUVRIR ET SYSTEMATISER LA PROCÉDURE PHONOGRAMMIQUE 220
A. LETTRE ET SON : DEUX MODALITES SENSORIELLES POUR UN MEME SIGNE 221
B. UNE PROGRESSION EN PARTIE DECIDEE PAR L'ELEVE 242

II. UNE APPROCHE MÉTHODIQUE DU PROFESSEUR 280
A. LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE GENERALE 281
B. POURQUOI UNE TELLE SYSTEMATISATION ? UN DISPOSITIF D'AIDE A LA RECUPERATION DES INFORMATIONS RELATIVES A L'ORTHOGRAPHE 285
C. UN MODELE MIS A L'EPREUVE DE LA PRATIQUE : LES REPONSES DE L'ENFANT 286
D. DIGRESSIONS, RYTHMES ET RUPTURES DE L'ELEVE AU SERVICE DE LA PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE 318

III. DISCUSSION 327
A. ATTENTION CONJOINTE ET APPRENTISSAGE ORTHOGRAPHIQUE 327
B. LES INTERACTIONS DE TUTELLE 329
C. LES DIGRESSIONS ET LES RUPTURES : OBSTACLES OU AIDE ? 331
D. LA PROGRESSION 332
E. LE MATERIEL 333
F. LES PERFORMANCES 334

CONCLUSION 337

BIBLIOGRAPHIE 361

LISTE DES ANNEXES 379

INDEX 489

Liste des tableaux, figures, graphes et photos

Tableaux

Chapitre 1

- Tableau 1 : grille de prise de données.
- Tableau 2 : code de transcription.

Chapitre 2

- Tableau 3 : cotation au CARS-T.
- Tableau 4 : items d'observation de l'attention conjointe.
- Tableau 5 : les abaques- Durée de l'attention conjointe par rapport à la durée de la séance hors accueil et séparation.

Chapitre 3

- Tableau 6 : temps de production lexicale de mots connus et inconnus mais orthographiquement proches (séquences de lettre de la première syllabe) des séances 5 et 6.
- Tableau 7 : échelle E.O.L.E. du corpus du Scrabble© en CE2.
- Tableau 8 : fréquence graphémique d'après Nina Catach (1973, 1980) ; Manuel Perez, (2011).
- Tableau 9 : séquences d'attention conjointe durant la séance 39.
- Tableau 10 : nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 39.
- Tableau 11 : séquences d'attention conjoint durant la séance 40.
- Tableau 12 : nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 40.
- Tableau 13 : procédures et temps de production de l'élève pour chaque lexème - séance 39.
- Tableau 14 : performances de l'élève – Procédure et temps de production - séance 40.
- Tableau 15 : repérage des compétences langagières de l'élève suite à la séance 40.
- Tableau 16 : les 7 temps : de l'analyse lexicale à la production orthographique.
- Tableau 17: séquence d'attention conjointe - Séance 41 (après la rupture des vacances d'hiver).
- Tableau 18 : nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 41.
- Tableau 19 : procédures et temps de production de l'élève pour chaque lexème - séance 41.
- Tableau 20 : temps de production avec modèle des occurrences du nouveau corpus – séances 42 et 43.

Figures

Chapitre 1

- Figure 1 : cartographie du cerveau.
- Figure 2 : comparaison d'activation de différentes régions du cerveau lors d'exécution d'une tâche chez des personnes avec autisme et sans autisme.
- Figure 3 : modèle de la mémoire d'Atkinson et Shiffrin (1968, 1971).
- Figure 4 : représentation du modèle de production verbale écrite de Rapp (2002).

Graphes

Chapitre 3

- Graphe 1 : durée de l'attention conjointe en situation d'apprentissage de l'écrit durant les séances 4 à 7 ; 21 à 26, 39 à 43 et 46.
- Graphe 2 : comparaison entre la durée des séquences d'attention conjointe en situation d'apprentissage de l'écrit et hors apprentissage.

Photos

Chapitre 1

- Photos 1 et 2 : production écrite des lexèmes /peinture/ en date du 26.10.2012 et /ballon/ du 10.04.2013.
- Photo 3 : 3.a) Cartes phonographiques. Valeur du phonogramme /s/.3.b) : suites consonantiques, consonnes « muettes » et schwa.

Chapitre 2

- Photo 4 : 1ère de couverture de l'album et image du film d'animation.
- Photos 5 : a) Photos tirées du film. Photos illustrant les objets du film. b) Formes orthographiques.
- Photo 6 : jeu *Sémantix.*
- Photo 7 : jeu *Mini-Mémogym.*
- Photo 8 : jeu *Rapido.*
- Photo 9 : productions graphiques de l'adulte et de l'élève.
- Photo 10 : matériel élaboré à partir des propositions de l'élève.
- Photo 11 : matériel utilisé par l'élève lors de la séance 25.
- Photo 12 : production graphique de l'élève (septembre 2012)- Pile – Piano- Papillon – Poubelle
- Photo 13 : les abaques.
- Photo 14 : tâche de décision lexicale avec le jeu *Rapido*.

Chapitre 3

- Photos 15 : photo 15 (a, b, c) : positionnement côte-à-côte et rapprochement des interlocuteurs au cours de la séance.
- Photo 16 : l'élève investit le tableau.
- Photo 17 : la maison des sons.
- Photo 18 : le plateau du Scrabble Junior©.
- Photo 19 : photos et étiquettes des mots du Scrabble© à associer.
- Photo 20 : les photos du nouveau corpus : deux signifiés pour un signifiant.
- Photo 21 : la montagne.

Table des tableaux, figures, graphes et photos

Figure 1. Cartographie du cerveau.. 43
Figure 2. Comparaison d'activation de différentes régions du cerveau lors d'exécution d'une tâche chez des personnes avec autisme et sans autisme. 44
Figure 3. Modèle d'Atkinson et Shiffrin (1968, 1971). 49
Figure 4. Représentation du modèle de production verbale écrite de Rapp (2002).. 106
Photo 1. /Peinture/. 122
Photo 3.b. Suites consonantiques, schwa et consonnes muettes. 123
Photo 3.a. Valeur du phonogramme 123
Tableau 1. Grille de prise de données 133
Tableau 2. Code de transcription. 135
Tableau 3. Cotation au CARS-T. 140
Photo 4. Première de couverture de l'album et image du film d'animation 143
Tableau 4. Items d'observation de l'attention conjointe 144
Photo 5. a) Photos tirées du film. Photos illustrant les objets du film. b) Formes orthographiques. 153
Photo 6. Sémantix. 168
Photo 7. Mini-Mémogym. 168
Photo 8. Rapido. 168
Photo 10. Matériel élaboré à partir des propositions de l'élève. 183
Photo 9. Productions graphiques de l'adulte et de l'élève. 183
Photo 11. Matériel utilisé par l'élève lors de la séance 25 187
Photo 11. Production graphique de l'élève (septembre 2012). 195
Photo 13. Les abaques. 197
Photo 14. Tâche de décision lexicale. 212
Tableau n°5 : les abaques- Durée de l'attention conjointe par rapport à la durée de la séance hors accueil et séparation. 214
Photo 15 a), b), c). positionnement côte-à-côte et rapprochement des interlocuteurs au cours de la séance. 234
Photo 16. L'élève investit le tableau 235
Tableau 6. Temps de production lexicale de mots connus et inconnus mais orthographiquement proches (séquences de lettre de la première syllabe). 237
Photo 17. La maison des sons. 242
Photo 18. Le plateau du Scrabble Junior®. 247
Tableau 7. Échelle E.O.L.E. du corpus du Scrabble® en CE2. 260

Tableau 8. Fréquence graphémique. 260
Photo 18. Photos et étiquettes à associer. 261
Tableau 9 – Séance 39. Séquences d'attention conjointe. 266
Tableau 10 – Séance 39. Nombre d'épisodes conversationnels. 267
Tableau 11 – Séance 40. Séquences d'attention conjointe. 272
Tableau 12 : nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 40 273
Tableau 13 – Séance 39. Procédures et temps de production de l'élève pour chaque lexème. 277
Tableau 14 – Séance 40. Performances de l'élève. – Procédure et temps de production 278
Tableau 15 – Séance 40. Repérage des compétences de l'élève. 280
Tableau 16 : Les 7 temps : de l'analyse lexicale à la production orthographique. 284
Tableau 17 – Séance 41. Séquence d'attention conjointe (après la rupture des vacances d'hiver 290
Tableau 18? nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 41 294
Tableau 19 – Séance 41. Procédures et temps de production de l'élève pour chaque lexème. 296
Photo 20. Les photos du nouveau corpus : deux signifiés pour un signifiant. 301
Photo 21. La montagne. 303
Tableau 20 – Séances 42 et 43. Temps de production avec modèle des occurrences du nouveau corpus. 305
Graphe 1. Durée de l'attention conjointe en situation d'apprentissage de l'écrit durant les séances 4 à 7 ; 21 à 26, 39 à 43 et 46. 327
Graphe 2. Comparaison entre la durée des séquences d'attention conjointe en situation d'apprentissage de l'écrit et hors apprentissage. 328

« Une longue observation des malades mentaux nous a montré que même chez des malades délirants, incohérents ou incompréhensibles, persiste, si on sait avoir leur confiance et les considérer avec sympathie, une personnalité profonde, sensible, qui a perdu les moyens logiques de s'exprimer, mais qui reste bien vivante, qui vibre et qui souffre….Cette personnalité profonde que nous avons longuement étudiée dans notre ouvrage de Psychiatrie morale (1945), c'est l'âme du malade. »

Henri Baruk (1981), *Essai sur la médecine hébraïque dans le cadre de l'histoire juive,* Paris, Éditions Zikarone.

Prologue

S'intéresser aux enfants avec autisme, à l'école, dans une situation d'apprentissage, de la langue et plus précisément de la langue écrite, procède d'un intérêt certes objectif pour ces enfants différents mais aussi d'un questionnement sur le sens et la fonction psychologique et sociale de l'école qui m'aura poursuivi et me poursuivra toute ma vie.

Tout au long de ma carrière de Professeur des écoles spécialisé, Conseiller Pédagogique dans l'Adaptation Scolaire et Handicap (A.S.H.), ainsi que celle de formateur en A.S.H. à l'UPEC-ESPE de Créteil, j'ai dû, au contact des élèves particuliers et de leurs professeurs, revisiter le sens des apprentissages mais aussi les rapports à l'institution, à l'autorité, au savoir légitime. Ce que l'on nomme la connaissance, l'apprentissage, le désir allié au plaisir de savoir ne va pas de soi pour ces élèves, voire n'a strictement aucun sens à leurs yeux ; eux, qui semblent renvoyer au professeur la vacuité de son discours, réduisant souvent à néant ses intentions pédagogiques.

Est-il alors étonnant que, devenu formateur en charge de former les enseignants d'élèves présentant ce qu'aujourd'hui on appelle des Troubles envahissements du Développement (T.E.D.), je questionne le sens des enseignements au travers de leur mise en œuvre davantage qu'au regard de leur finalité notionnelle ? Est-il surprenant que je réfléchisse à des pratiques plaçant l'élève comme sujet et non comme objet du désir des professeurs bien que le jeu projectif du désir ait ici toute sa place ? Que signifie savoir lire, écrire, orthographier, si tout cela ne s'inscrit pas avant tout comme un moyen offert à l'élève d'élaborer la conscience de soi ?

Quels sont les enfants qui questionnent mieux et plus profondément que je ne saurais le faire ces dimensions que les enfants avec autisme ?

Lorsque je travaillais avec ces enfants atteints, ou très atteints, ou que j'observais les enseignants, il me semblait que l'on passait à côté de quelque chose ; une chose d'autant plus difficile à cerner, à penser, à dire, qu'elle m'est apparue évidente, incontournable, fondamentale : la rencontre.

Dans tous les discours institutionnels que j'avais entendus, que j'avais tenus, il n'était que trop rarement question de rencontrer l'élève avec autisme en tant que sujet. On se défendait de lui, luttant certainement contre des angoisses que sa pathologie suscitait. Ne sachant comment lui parler, comment établir une relation, la part impartie à la communication verbale et celle consacrée aux contraintes liées à l'objectif pédagogique étaient

proportionnellement inversées. La première était réduite, voire, occultée, pendant que la seconde prenait une importance démesurée et essentiellement injonctive. Les inquiétudes, voire les angoisses, que suscitait cet élève silencieux, ou pire, qui pouvait entrer dans des crises aussi soudaines qu'incompréhensibles, se manifestait par un refuge dans des attentes institutionnelles et la pratique pédagogique formelles que je nommerai : « le faire ». Le souci majeur était l'action. Il fallait que l'élève fasse quelque chose qui s'apparente de près ou de loin à l'activité scolaire normée et ce, quel que soit son degré d'atteinte autistique. L'expression consacrée était : « il faut qu'il fasse son métier d'élève. »

Ce discours m'est apparu de plus en plus décalé.

Devenu formateur, ce constat s'est trouvé renforcé. Ce que je voyais dans la majorité des classes a fini de m'inquiéter. Quand, elle était nourrie par l'observation implicite et sensible des élèves mais néanmoins active et agissante, l'expérience du professeur ne prenait pas suffisamment en compte la personnalité de l'enfant. Si l'altération sensorielle était perçue, souvent sans intention de le faire, les pratiques pédagogiques n'en laissaient rien paraître. De même, si l'intérêt obsessionnel était très clairement décrit, il ne servait que très rarement d'appui aux apprentissages. Enfin, si les retraits autistiques étaient bien perçus, ils n'étaient pas inscrits dans les démarches. Entre tentatives pédagogiques stériles car ignorantes des fonctionnements autistiques qui font aujourd'hui consensus, démarches pertinentes mais non reconnues par la hiérarchie, déstabilisation, mécanismes inconscients de défense, réparation narcissiques, les enseignants étaient et sont toujours légitimement à la recherche d'une solution qui réduirait leur douloureux sentiment d'incompétence tout en répondant aux demandes des divers acteurs sociaux. Qu'y-a-t-il alors de surprenant, à ce que des méthodes clé-en-mains, qui proposent la maîtrise parfaite et totale ainsi que la programmation des processus d'apprentissage, apparaissent aussi séduisantes ? N'y-a-t-il pas une rassurance absolue (fantasme absolu), dans l'idée qu'il suffit de suivre une route toute tracée pour non seulement retrouver sa propre identité professionnelle mais donner à l'enfant celle tant attendue d'élève, satisfaisant dans le même temps l'institution, les parents et les responsables politiques ?

Et les enfants ? Où étaient-ils ?

Ma réflexion m'a amené à me questionner sur les conditions qui permettraient aux professeurs que je forme à entrer en relation avec leurs élèves autistes. Quelle posture adopter ? A partir de quelles connaissances générales serait-il possible de découvrir et de tenir compte de la singularité de chacun sans pour chercher à nier la pathologie ? Partant, serait-il de possible d'imaginer que l'enseignement spécialisé s'apparente davantage à un

accompagnement qu'à une imposition de situations et de contenus qui portent toujours le risque de brouiller un esprit déjà bien occupé à gérer la complexité d'un environnement toujours mystérieux ?

C'est pour répondre, très modestement, à ces questions que, suite à la proposition de mon directeur de recherche, je me suis engagé dans une prise en charge à dominante pédagogique d'un enfant avec autisme. Ce n'était pas la première fois. Mais, cette fois-ci, je voulais m'exercer à mettre en œuvre ce que je pensais être une nouvelle façon d'envisager la pédagogie adaptée. Comment oser former des professeurs si soi-même, on n'est pas en situation de recherche active ?

Autant dire que si je savais ce que je voulais traiter avec l'enfant, je ne savais absolument pas comment j'allais y parvenir. L'exercice auquel je me suis plié a donc consisté à élaborer par tâtonnements en tentant, autant que possible, d'être réceptif à l'enfant.
L'aventure devait se vivre avec lui.

Introduction

Il nous a été demandé d'intervenir auprès d'un élève autiste moyen, bénéficiant d'un suivi thérapeutique, inscrit en ULIS depuis deux ans, sans performance scolaire identifiée. Il était question de rechercher dans quelles conditions il pourrait s'inscrire dans des apprentissages relatifs à l'écrit. Notre postulat, résolument socioconstructiviste, nous a amené à nous demander si nous pourrions définir un type de comportement du professeur, plus ou moins propice à l'élaboration d'une représentation du système orthographique au niveau lexical par cet enfant pouvant aller jusqu'à la production de mots.

Plus précisément, nous avons posé la problématique suivante :

Quelles sont, dans le cadre d'une situation duale d'apprentissage, les conditions interactionnelles permettant, chez cet enfant, l'émergence, le développement et le maintien des procédures cognitives nécessaires à la production lexicale écrite ?

Il nous est apparu important de distinguer trois domaines foncièrement imbriqués dans la réalité de nos interventions : celui de l'attention conjointe (Schaeffer, 1977), des interactions (Bruner 1983, 1987) inscrites dans une perspective pragmatique des échanges (Bates, 1976 ; Bernicot, 2006 ; Dardier, 2004) et celui de la production lexicale écrite. Nous avons voulu savoir comment nous pouvions les corréler.

Consacrer un mémoire à une expérience avec un enfant autiste sans présenter même sommairement, cette pathologie paraitrait surprenant. Aussi, nous permettrons-nous un rappel très synthétique de ce qu'est l'autisme tel qu'il est défini au moment où nous écrivons.

Les fondements théoriques de notre posture enseignante seront explicités. Il est important de préciser en quoi ils s'inspirent des méthodes connues et sur quels points ils s'en distinguent, le cas échéant. Définissant ainsi le champ de notre réflexion, nous pourrons poser nos hypothèses.

I. VOUS AVEZ DIT AUTISME ?

La littérature francophone est pléthorique et la production anglophone immense. Les sites existent par dizaines qui, de l'Éducation à la médecine proposent des nosographies, des descriptions cliniques, des tests, des études de cas, des réponses, des outils, des solutions aux questions que se posent les personnes en charge d'enfants et d'adolescents présentant les caractéristiques de cette pathologie neurodéveloppementale.

Malgré une approche intégrative qui se développe avec bonheur depuis quelques années seulement, les discours sont aussi divers que, parfois, contradictoires. Les études connaissent une variabilité méthodologique très importante en termes de paradigmes, d'âges et d'échantillon des populations, de conditions d'expérimentation souvent hors contexte réel. Lorsque plusieurs d'entre elles font référence aux mêmes modèles, leurs résultats ne sont pas généralisables parce que les caractéristiques des sujets qui ont présidé à l'appariement des groupes expérimentaux ne sont pas comparables. En effet, les manifestations autistiques connaissent une variabilité intra et interindividuelle très importante.

Dès ses premiers travaux, Kanner lui-même avait noté cet aspect qui, depuis, a été constamment confirmé. Les tests de dépistages et épreuves d'évaluation psychoéducative[1] confirment l'existence de grandes disparités interindividuelles. Le nombre et le type de symptômes, le degré de gravité de ces derniers, l'âge exact de leur apparition ainsi que leurs formes de fonctionnement. Les approches thérapeutiques psychanalytiques attestent cette disparité (Golse et Delion 2007 ; Touati Laznik, Joly, 2008 ; Joubert, 2007 ; Haag, 19995, 2000).

Un consensus apparait cependant. L'ensemble des personnes avec autisme connait des altérations sensorielles qui génèrent un traitement unimodal et séquentiel des flux d'informations provenant de l'environnement. Celui-ci empêche leur coordination. Les conséquences sont maintenant bien connues. Il s'agit d'une parcellisation des représentations d'objet. Elle ne s'exprime pas avec la même intensité chez tous les sujets.

Cette hétérogénéité objectivement définie, nous rappelle qu'il est dangereux de parler globalement de l'autisme et qu'il faut raison garder. En effet, la généralité risque de réduire l'observation et la compréhension des diverses et subtiles manifestations de la pathologie dans ce qu'elle a de singulier c'est-à-dire d'idiosyncrasique ; ce qui est un obstacle majeur lorsqu'on veut élaborer une prise en charge qui réponde aux besoins particuliers d'un enfant.

[1] Nous ne citerons que ceux dont nous avons pris connaissance. Il s'agit de : PEP-R, Schopler, 1989 ; échelle de Lelord et Barthélémy, 1989 ; BECS, Adrien, 2007 ; GRAM, Adrien et al. 1994 ; CARS-T, Rogé, 1989 ; ESCP, Guidetti et Tourette, 1993.

C'est ce que souligne Marie-Hélène Plumet (2014, p. 21) : « *Chaque individu résulte d'une combinaison et organisation unique d'un certain nombre de caractéristiques de fonctionnement et de dysfonctionnement, elles-mêmes en évolution, et en interaction avec des conditions environnementales qui lui sont propres. Cet abord fonctionnel et dynamique permet d'envisager avec plus de souplesse chaque enfant dans sa singularité, plutôt que de le restreindre à une étiquette syndromique dont aucun « prototype » ne reflète les individualités ou qui plaquerait sur lui une vision uniquement déficitaire.* » Sans ces précautions, on risque de sombrer dans une représentation figée et très réductrice de l'être humain atteint d'autisme et ne plus voir en lui que les symptômes.

De même avons-nous cru bon de garder à l'esprit qu'une pathologie, quelle qu'elle soit, est un objet socialement construit[2]. Il suffit de se rappeler les *idiots*, l*'imbécilité profonde ou de second degré*[3], les *hystériques* ou les *fous*, pour saisir cet aspect. La définition de l'autisme n'échappe pas à ce phénomène. Elle est donc historicisée c'est-à-dire que les représentations que nous en avons sont mouvantes et dépendent d'une part, de facteurs qui ne sont pas essentiellement objectifs et d'autre part, des luttes de pouvoirs qui parcourent la Science au même titre que l'ensemble des champs[4] sociaux (Hochmann, 2009). La représentation qui s'est imposée actuellement est portée par un ouvrage : le DSM[5]. La nosographie proposée dans les différentes versions de ce manuel, présente un intérêt général sans équivoque. Pour autant, elle est sujette à des révisions régulières à propos desquelles il est toujours important de se demander si elles sont le fruit de controverses scientifiques ou de changements idéologiques.[6]

---

[2] Canguilhem G. (1966), Le normal et le pathologique, Paris, P.U.F.

[3] Binet et Bourneville, Commission ministérielle de 1904 Pour le recensement des enfants anormaux

[4] Nous utilisons la notion de champ telle que Pierre Bourdieu (1992) l'a définie : un espace social de luttes symboliques, in *Réponses*, Paris, Seuil, pp. 73-75

[5] *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux). Ouvrage de référence publié par la Société américaine de psychiatrie (APA) décrivant et classifiant les troubles mentaux. Largement utilisé, le manuel fait toutefois l'objet de certaines critiques et en particulier des conflits d'intérêt avec l'industrie pharmaceutique. Source : revue *Prescrire*, Tome 34, n° 372, octobre 2014,

[6] Le DSM V parle aujourd'hui de *Troubles du Spectre de l'Autisme* ou *Troubles du Spectre Autistique* ((T.S.A.-DSM-5). Cette nomenclature regroupe des pathologies toutes neurodéveloppementales très différentes sur le plan clinique : syndrome de Rett, trouble désintégratif de l'enfance. L'autisme de Kanner et le syndrome d'Asperger, sont inscrits dans un continuum allant des formes plus ou moins sévères et donc plus ou moins marquées à des manifestations moins « handicapantes ». Pourtant, à l'heure où nous écrivons, la communauté scientifique ne sait pas si ces deux termes définissent deux aspects de la même pathologie ou bien s'ils sont deux atteintes très différentes. La notion de Spectre autistique n'est donc étayée par aucun consensus scientifique objectif.

Ces précautions prises, les recherches ont tout de même permis l'élaboration d'un consensus autour de quelques points essentiels. Rappelons rapidement ces symptômes souvent cités et dont on doit à Léo Kanner (1943) et à Hans Asperger (1943-44) la mise au jour.

Au-delà de la grande distinction faite entre les autistes Asperger (1943) dits « de Haut niveau », qui ont, en général, une production verbale orale globalement préservée (Tager-Fluesberg, 1981) et ceux dits « de Bas niveau » (Kanner 1943), dont 30 à 50% ne parleront jamais (Rey et Coll., 2002 ; Dardier, 2004 ; Rogé, 2010), nous avons retenu qu'à des degrés divers, les altérations du traitement sensoriel, d'origine certainement génétique[7], se caractérisaient par : des difficultés qualitatives à développer les interactions verbales et non verbales, des replis vers des intérêts restreints et des activités stéréotypées. Plus précisément, la littérature spécialisée, propose souvent une description clinique qui présente dans l'ordre :

1) un retard mental fréquent ; environ 75% des enfants autistes ont un retard mental avéré (Rapin, 1996) ;

2) un fonctionnement cognitif particulier qui se caractérise par une altération de l'intégration et de la modulation des informations sensorielles ;

3) un difficile transcodage de ces informations qui engendre une perception parcellaire, fragmentée de l'environnement et donc du sens des situations vécues ;

4) une absence de développement du langage pour les autistes de bas niveau ou, lorsque le sujet l'acquiert, un langage idiosyncrasique et par conséquent non conventionnel ;

5) des troubles de la communication. Les études ainsi que les témoignages autobiographiques[8], décrivent l'absence plus ou moins marquée de croisement du regard, de pointage (Camaioni, 1997 ; Stone et al.1997 ; Guidetti, 2003), d'attention conjointe ainsi qu'un traitement particulier des mimiques faciales, une insuffisance apparente de réciprocité gestuelle et de faire semblant.

6) Les troubles relatifs au langage dont l'intensité est une variable de définition du degré d'atteinte ne sont pas des moindres. Ils portent autant sur les gestes conventionnels préverbaux que sur la production verbale. Les gestes tels que le pointage (Tomasello et Camaioni, 1997 ; Stone et al. 1997 ; Guidetti, 2003), mais aussi l'attention conjointe (Loveland et al., 1988 ; Baron-Cohen et al., 1992 ; Mundy

[7] Entre 200 et 1000 gènes sont actuellement impliqués dans les TSA sans qu'aucun ne soit clairement identifié comme cause majeure (source : Gepner, 2013)

[8] Témoignages des autistes de haut niveau.

et al., 1994 ; Adrien, 1994) constituent un premier ensemble observable. Un deuxième ensemble, constituant une sorte de marche, de frontière mouvante entre le non verbal et le verbal, est constitué des écholalies. Leur production peut être immédiate ou différée, portant sur différentes unités phonologiques (phonème, syllabe, mots, énoncés phrastiques). Les écholalies sont donc variées peuvent apparaître non congruentes ou congruentes, prenant dans ce cas le statut d'éléments de dialogue (Lozinski, 2009). On constate, au niveau prosodique des anomalies d'intensité, de rythme (Tager-Flusberg, 1994 ; Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004). L'intonation est souvent inadéquate à la qualité informationnelle (Happe et Frith, 1996 ; Shriberg et al., 2001)[9] en production et incomprise en réception. Ils traitent aisément la prosodie négative et ne perçoivent pas la prosodie positive si elle n'est pas en contexte situationnel avec l'énoncé (Le Sourn-Bissaoui, Aguert, Girard, Chevreuil et Laval, 2013). Lorsqu'il y a production verbale, les troubles concernent alors la qualité énonciative. L'appareil formel de l'énonciation connaît des altérations importantes qui s'originent à la fois dans une constitution psychique chaotique et très fragile et dans une compréhension problématique des enjeux communicationnels c'est-à-dire la dimension pragmatique. Ainsi, repère-t-on une confusion dans l'usage des pronoms personnels (Bettelheim, 1967 ; Baste, 1990 ; Marty, 2012). Des déficits pragmatiques importants perturbent gravement la production énonciative (Baltaxe, 1977 ; Koegel, 2000, Danon-Boileau, 2013) et un problème manifeste apparaît dans l'alternance des prises de parole, le maintien et le changement de thèmes (Baltaxe, 1977 ; Ramberg et al., 1996 ; Surian et al., 1996). Les actes de langage sont souvent réduits à des demandes (d'objets ou d'actions) ou de protestations (Wetherby et Prutting, 1984 ; Plumet et Tardif, 2003). On note une difficulté ou de l'impossibilité à s'engager dans une conversation signifiante, de donner des informations garantissant l'intelligibilité des messages à l'interlocuteur, de suivre un thème (Baltaxe, 1977 ; Ramberg et al., 1996 ; Surian et al. 1996 ; Frea 1995) ou, à l'opposé, un intérêt obsessionnel pour un sujet.

7) des comportements restreints, stéréotypés ainsi que la difficulté de faire semblant, c'est-à-dire d'accéder au jeu imaginatif qui relève de la dimension symbolique.

[9] Il est à noter que les études citées concernent les personnes autistes de haut niveau (Asperger) ce qui ne correspond pas à notre étude de cas. Pour autant, ces observations se retrouvent exprimées différemment chez les autistes moyens ou de bas niveau.

8) Certains enfants avec autisme présentent aussi des déficits moteurs, des apraxies, des stéréotypies kinesthésiques.

II. OU SE SITUE NOTRE PROBLEMATIQUE DANS LE CHAMP DE LA RECHERCHE ?

La question des conditions de la prise en charge pédagogique des enfants avec autisme ainsi que l'étude des conditions pragmatiques optimales qui leur permettraient de s'orienter dans les échanges avec autrui n'est pas nouvelle, loin s'en faut.

Nous avons pris connaissance d'une quinzaine de méthodes et nous sommes conscient de ne pas toutes les connaitre[10]. Elles sont majoritairement d'inspiration comportementaliste. Ce courant tend à orienter les prises en charge pédagogiques des enfants avec autisme vers des modalités opérant un guidage très important sur la route d'un développement normalisé. Selon ce paradigme, les comportements observés sont perçus comme des dysfonctionnements qu'il faut faire disparaitre et les apprentissages scolaires sont étroitement et systématiquement imposés indépendamment des appétences de l'élève ; ce qui semble, au demeurant, répondre aux attentes de l'institution scolaire et de certaines associations de parents. Pour ce faire, les intervenants ont pour objectif de réduire au maximum les symptômes autistiques, considérant qu'ils représentent des obstacles à la socialisation et donc aux apprentissages (Rogé, 2003). La pratique pédagogique impose une contrainte externe forte, voire très forte, dans l'espoir de déclencher un processus d'appropriation c'est-à-dire d'adaptation du sujet à son environnement par équilibration (Piaget, 1975).

Dans le but de définir notre positionnement dans le champ de la pris en charge de l'autisme, il est important de présenter les deux plus connues parce que les plus médiatisées. Nous expliquerons en quoi nous avons cherché à nous en distinguer. Nous ne ferons aucun effort de neutralité axiologique dans la mesure où notre intention n'est pas de faire un catalogue des méthodes mais de procéder à une approche critique afin de définir les fondements d'une réflexion pédagogique qui a nourri notre travail. Enseigner, c'est faire des choix.

A. Réduire les symptômes : les prises en charge comportementalistes

Ces démarches ont été développées essentiellement en Amérique du Nord et en Europe du Nord. Elles connaissent un succès croissant grâce à un lobbying important tant auprès des personnalités ayant pignon sur rue dans les médias, dans le monde du spectacle,

[10] Certaines sont présentées sur le site : *http://www.autismaide35.com/#!les-methodes/cp1*.

qu'auprès des responsables politiques et des institutions dont l'Éducation Nationale dans notre pays.[11]

Les méthodes comportementales trouvent leur origine dans l'application systématique des interventions fondées sur les principes de la théorie de l'apprentissage (Skinner, 1953). Elles se présentent sous forme de programmes très précis de rééducation globale visant à amener le plus rapidement possible les enfants avec autismes aux comportements et apprentissages attendus par nos sociétés contemporaines. L'objectif principal est la réduction des comportements dits comportements problématiques qui correspondent à un ensemble d'attitudes qui ne sont pas tolérées par une société donnée à un moment donné. La dimension normative est donc primordiale. La compliance, c'est-à-dire l'obéissance, le renforcement positif, autrement dit la récompense, concrète ou symbolique, représentent les deux pivots d'action des intervenants. Les raisons de ces mêmes attitudes ne sont pas objets de réflexion. L'intervention implique un travail systématique sur les compétences psychomotrices, cognitives et sociales.

T.E.A.C.C.H. (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren*, Schopler et al.1988) et A.B.A. *(Applied Behavior Analysis)* ou Analyse Appliquée du Comportement*,* sont les plus connues des méthodes de prise en charge. La première a été développée en Caroline du Nord (USA) dans les années soixante-dix (1972) et introduite en France par Chantal Tréhin, Danielle et Max Artuso, fondateurs de EDI Formation, dans les années quatre-vingts. Ils ont été relayés par Bernadette Rogé, professeur de psychologie à l'université de Toulouse et alors responsable de l'Unité de Diagnostic et évaluation de l'autisme au CHU de Toulouse. Critiquant à la fois la psychogénèse attribuant aux parents la responsabilité de l'autisme infantile, ainsi que la notion de désir intrinsèque qu'une thérapie analytique devait éveiller, l'équipe de l'Université de Chapel Hill, Caroline du Nord, dont faisait partie Eric Schopler, a développé une prise en charge qui place le sujet en situation de répondre à des stimuli environnementaux.

Dans notre pays, cette démarche connaît un succès indéniable ou, à tout le moins, éveille une curiosité suffisante pour que, plus ou moins comprise, elle soit appliquée dans quelques-uns de ses aspects seulement et ce au grand dam de ces promoteurs. En effet, en France, l'application de la méthode ne se fait pas toujours avec la rigueur attendue excepté à Toulouse sous l'égide de Bernadette Rogé.

[11] À ce sujet, consulter : Brunessaux Loriane, 11 Mars 2012, « Quand penser fait peur, faut-il interdire la pensée ? » in Collectif psychiatrique des 39, *http://www.collectifpsychiatrie.fr/?p=3323* ; Solano-Suarez Esthala, Le Cercle Psy, 07/04/2016 ; Brigitte Chamak, « Autisme : quand les familles s'en mêlent », *http://www.scienceshumaines.com/autisme-quand-les-familles-s-en-melent_fr_30743.html.*

La seconde vient, elle aussi, des États-Unis (Lovaas, 1973). Souvent confondue avec la première, c'est la démarche qui est la plus en vogue actuellement. Comme chacun sait, elle ne cesse d'être recommandée par différentes autorités dans de nombreux pays[12].

Alors que T.E.A.C.C.H. agit délibérément moins sur la personne que sur son environnement, A.B.A. se focalise entièrement sur l'individu. Nous ne procèderons pas à sa description. De nombreux ouvrages, sites Internet, blogs associatifs, décrivent parfaitement les tenants et les aboutissants de cette démarche comportementaliste qui préconise les thérapies fondées sur le conditionnement coopérant (Lovaas, 1973) ; « *coopérant* » signifiant la prise en compte de l'enfant avec autisme dans la démarche. Nous retiendrons que le paradigme behavioriste de cette démarche relève de l'approche *Experimental Analysis of Behavior* (E.A.B.) découlant des sciences naturelles qui se donnent comme but de découvrir les relations entre les comportements et les différentes variables environnementales.

A.B.A veut marginaliser puis réduire les comportements autistiques qualifiés de problématiques. Pour atteindre ce but, les intervenants repèrent et identifient les variables responsables des modifications comportementales pour les transformer par un conditionnement extrêmement contraignant organisé en un : « *Programme de techniques de modification du comportement et de développement des compétences.* »[13].

L'abandon des comportements autistiques, l'entrée dans les apprentissages sont obtenus par le contrôle du stimulus et la Guidance : « *On appelle le stimulus qui contrôle un comportement un stimulus discriminatif (abréviation SD). Le SD est en fin de compte le stimulus qui permet à l'organisme de savoir si tel comportement va être renforcé.* […] *Il est absolument nécessaire que les comportements soient sous le contrôle des « bons stimuli » pour que les individus soient intégrés dans leur environnement physique et social.* »[14].

Pour obtenir l'adaptation de l'individu, A.BA. propose deux types d'enseignement : l'un « structuré », dans lequel chaque notion ou comportement social est décomposé en sous-objectifs, l'autre incidental qui concerne l'ensemble de la vie sociale de l'enfant qui doit être extrêmement guidé. De fait, ce programme réclame une prise en charge de trente à quarante heures par semaine. Il est à noter que cette condition est rarement réalisée.

[12] Pour un accompagnement de qualité des personnes avec autisme ou autres troubles envahissants du développement, ANSEM, 2014.
[13] *www.abaautisme.org*.
[14] *www.aba-sd.info* .

1. Ce que à quoi nous adhérons

Certaines de ces propositions sont, en effet, très intéressantes. Ainsi en est-il de la distinction nette des multiples espaces de vie scolaires afin que l'enfant puisse traiter leurs différentes fonctions et élaborer une compréhension des demandes des intervenants ; les emplois du temps matérialisés par des photos ; des objets signifiants qui concrétisent les notions abstraites de durées, de séquences, de successions d'événements qui sont à l'origine de notre capacité de construction de notion de temps, et de repérage dans l'espace temporel ; l'organisation matérialisée de la succession des tâches à accomplir pour résoudre une activité scolaire. Ces éléments organisationnels nous semblent tout à fait prendre en compte une des difficultés cognitives des enfants avec autisme qui concerne l'altération dans la gestion simultanée de plusieurs types d'informations. Ce que nous retenons par-dessus tout est l'idée de progression, le caractère répétitif qui est indispensable à tout apprentissage, le degré d'étayage plurimodal utilisant la voix, la vue, le geste qui, de très contraignant s'estompe peu à peu (estompage) afin d'évaluer l'autonomisation de l'individu et son degré d'adaptation.

C'est ce sur quoi insiste Marie-Dominique Amy (Lenfant et Leroy-Depiere, 2011) dans sa préface d'un ouvrage à visée pédagogique consacrée à l'application de la méthode TEACCH dans le cadre d'un hôpital de jour. Elle insiste sur la nécessité de : « […] *procéder par étapes successives* […]. » pour permettre à l'enfant autiste de « *faire des liens »* (Ibid., p. 5).

Cette notion de lien a retenu toute notre attention parce qu'elle semble prendre en compte une difficulté importante. Aussi, nous sommes nous penché avec intérêt sur ce livre très pratique parlant de pédagogie spécialisée qui se présente comme : « […] *un plaidoyer constant et lucide sur la nécessité absolue d'amener les autistes,* […] *à faire des liens entre leurs difficultés cognitives, leurs expériences, les émotions qui s'y rattachent et les représentations et images internes qui doivent s'inscrire dans leur vécu psycho-cognitif pour que « la vie prenne sens »* » (Ibid., p. 4).

Nous avons recherché les informations importantes autour de cette idée maîtresse qui est reprise tout au long de l'ouvrage afin de mieux en définir les contours.

Le premier principe est que toute action pédagogique part d'une évaluation : « […] *pouvant rendre compte de la singularité de chaque enfant, de chaque situation.* » (Ibid., p. 6). Cette évaluation est globale, à la fois cognitive et psychoaffective afin de : « […] *mieux comprendre les démonstrations faites par les enfants autistes pour y apporter quelques réponses…*[…]. » (Ibid., p. 6). Ce point est approfondi par de plus amples précisions : « *Après avoir estimé les acquisitions de l'enfant ou du jeune, le bilan proposé tente de cerner son*

fonctionnement cognitif, son mode de pensée. On s'attache également à comprendre comment l'enfant aborde la question des émotions, mais aussi la théorie de l'esprit. » (Ibid., p. 8). La progression des apprentissages est pondérée et prend soin de ne pas surcharger l'enfant d'informations : « *Un premier écueil est de vouloir aller trop vite en surestimant les capacités de l'enfant à intégrer plusieurs connaissances simultanément ; le principe de l'apprentissage d'une seule chose à la fois reste donc d'actualité.* » (Ibid., p. 103).

Ensuite, il est question de la posture de l'enseignant : « *Les autistes ont besoin qu'on fasse l'effort de les aider à relier entre elles des informations, des sensations, des perceptions, des connaissances. Ils ont besoin qu'on les aide à comprendre les liens entre les événements, leur déroulé et leur conséquences* […] » (Ibid., p.1). Ce postulat qui place l'enfant au centre de toute démarche, nous a semblé tout à fait correspondre à notre réflexion. Les auteures vont plus loin encore et nous les suivons sans hésitation lorsqu'elles annoncent : « *Mais ils ont d'abord besoin qu'on fasse l'effort de les comprendre dans les particularités de leur fonctionnement, dans la réalité de leurs difficultés à se construire, à s'adapter à notre manière de penser et donc au monde que nous avons façonné en conséquence.* » (p. 2). En effet, comment élaborer une pédagogie sans prendre en compte le sujet auquel on s'adresse ? Comment construire des outils adaptés sans concevoir une Zone Proximale de Développement (Z.P.D. Vygotsky, 1985) permettant un apprentissage selon les modalités que l'enfant aura mis en œuvre ? C'est ce qui est clairement souligné dans ce passage : « *La dimension interactionnelle des accompagnements mis en place est évidente et doit pouvoir se décliner dans un plaisir partagé, autour de projets diversifiés, visitant les différents domaines du développement, tout en respectant leur singularité et donc en ajustant la démarche pédagogique pour la centrer sur la question de la mise en lien.* » (op. cit. p. 2).

Le souci de traiter la dimension sémiologique de l'autisme, sur laquelle nous reviendrons, est souvent reprise: « *C'est par l'observation du comportement pris comme un indice de fonctionnement que l'on peut les rejoindre, les rencontrer et les aider à avancer. Notre travail nous a amenés à concevoir une compréhension globale tenant compte également du fonctionnement cognitif profondément intriqué au développement émotionnel.* » (Ibid., p. 45).

L'empathie nécessaire dont doit faire preuve l'adulte est fortement rappelée : « *Nous souhaitons insister encore sur la nécessité de s'ajuster à l'enfant, en développant des capacités d'observation et de lecture de son langage corporel. Les autistes, pour des raisons complexes, nous conduisent à relâcher nos capacités d'attention à leur égard en étant alors en risque de ne plus être ensemble mais chacun de son côté sans échanges authentiques.* »

(Ibid., p. 58). C'est ce qui est précisé lorsqu'il est rappelé que : « *Chaque manifestation de l'enfant sera commentée, d'une part, en lui signifiant notre compréhension de la situation, mais aussi en le rassurant sur ses possibilités à s'y confronter.* » (Ibid., p. 51). C'est en citant Frances Tustin (Tustin, 1986) que les auteures permettent au lecteur de saisir l'importance de cette attitude bienveillante : « *Elle précise que « le but est d'entrer avec tact dans l'univers de l'enfant autiste pour y promouvoir des changements »* » (Ibid., p. 46). Il s'agit bien d'observer pour comprendre ; comprendre pour être en communication ; être en communication pour susciter, en douceur, des changements dont font partie les apprentissages notionnels.

C'est donc avec un intérêt que nous avons noté les différents postulats de cette démarche directement inspirée de la méthode T.E.A.C.C.H. Nous retenons, au passage, combien cette dernière est élaborée et précisément insistante sur la clarté, la prévisibilité et la structuration de la pédagogie. Ce à quoi nous adhérons totalement.

2. ***Ce en quoi nous différons***

La lecture attentive d'un certain nombre de réponses pratiques apportées dans la deuxième partie de l'ouvrage, nous a permis de déceler des équivoques au regard des postulats annoncés.

Ainsi, lorsque les auteures annoncent qu'il est important d'observer l'enfant afin de le comprendre dans les aspects généraux de sa personne, de saisir les mécanismes psycho-dynamiques, de donner du sens à ses comportements au regard de la situation vécue, elles conseillent de le forcer à s'assoir lorsqu'il : « […] *reste debout malgré les sollicitations de l'adulte à s'assoir.* » (p. 59). Même indication lorsque : « *L'enfant aborde les objets de manière sensorielle* […] ». L'adulte doit « […] *activement intervenir pour l'aider à utiliser le matériel de manière adéquate.* » (p. 61). Nous rencontrons les mêmes conseils à propos des gestes parasites : « *Les stéréotypies (gestuelles ou orales) sont également des moments perdus pour les apprentissages. L'enfant a des gestes parasites* […] *Certaines stéréotypies, en particulier gestuelles comme le flapping sont bien souvent la manifestation d'un débordement émotionnel par difficulté à contenir et gérer une émotion ; il est alors important d'essayer d'apprendre à l'enfant à adopter un autre comportement socialement adapté, lui permettant d'exprimer autrement ses ressentis.* » (p. 62). On note une certaine obsession à propos de l'orientation du visage de l'enfant (pp. 60-61, 87-89) qu'il faut contraindre à regarder son travail ou l'enseignant ; acte qui nous semble particulièrement délicat, voire dangereux, lorsque l'on sait les difficultés d'origine neurologique de la gestion sensorielle (Plumet, 1996,

2014 ; Klin, A., Lin, D.J., Gorrindo, P., Ramsay, G., et Jones, W., 2009 ; Veneziano E., Plumet M.H., 2009 ; Zilbovicius, 2011).

Nous avons été très surpris de constater la dichotomie conceptuelle entre la nécessité de construire un lien et de contraindre l'enfant tout à la fois. Ce lien se résumerait-il donc à l'obéissance et à la convenance aux normes ? Nous nous sommes alors demandé s'il s'agissait d'observer des fonctionnements singuliers pour en saisir le sens et comprendre les modalités de traitement des informations exogènes ou bien des dysfonctionnements afin de les corriger. Quel était le statut réel accordé au comportement de l'enfant ? Est-il question d'y attribuer une signifiance ou de considérer qu'une rééducation devait faire disparaître des gestes considérés comme inopportuns ?

Aux yeux des auteures, ces indications clairement comportementales n'apparaissent nullement en contradiction avec la référence à Geneviève Haag à propos d'une nécessaire rencontre psychique qui respecte le rythme et qui ne brusque pas l'enfant (G. Haag, année non précisée, citée par Lenfant et Leroy-Depiere, p. 143), ni à Margaret Mahler à qui est empruntée une remarque très importante à propos des comportements autistiques considérés comme des « *indicateurs de surface du fonctionnement psychique profond* » (Mahler, 1973, citée par Lenfant ; Leroy-Depiere, p. 142). Celles-ci vont jusqu'à préciser que : « *Dans la partie invisible de l'iceberg, on peut donc s'intéresser à ce qui se joue pour le développement cognitif mais également psychique, en articulant les dimensions…Le comportement est alors compris comme la partie visible de ce qui se situe bien en dessous*. » (Ibid., p. 142).

De fait, une question s'est imposée : pourquoi ne pas considérer l'approche sensorielle de l'élève avec autisme dans cette perspective ? Pourquoi ne pas attribuer du sens aux gestes dits « parasites » en fonction de leurs conditions d'apparition dans une situation scolaire et pourquoi vouloir avant tout les réduire plutôt que de noter la signification qu'elles ne manqueraient pas d'avoir ? Ce faisant, il serait possible de les intégrer dans une pratique tout en respectant la personnalité de l'enfant. Elles serviraient alors d'étais ou mieux, de ponts, entre le professeur et son élève.

La « *pédagogie du lien* » nous a semblé réduite à la pédagogie de l'adaptation par contrainte exercée sur le sujet ; les modalités du lien étant imposées par l'adulte. L'ensemble des relations se trouvait bien éloigné d'une intersubjectivité souvent implicitement affleurée dans l'ouvrage.

3. *Pourquoi ne nous sommes-nous pas inscrits dans cette perspective ?*

La représentation que véhiculent ces pratiques est gênante si l'on est sensible à l'idée que, dans la pathologie autistique, l'expression du désir est certainement empêchée mais pas inexistante. Les biographies des personnes présentant un syndrome d'Asperger en témoignent[15]. De plus, les travaux d'un certain nombre de chercheurs (Trevarthen 2008 ; Dawson et al., 1990 ; Wetherby et Prutting, 1984 ; Feldstein, Konstantareas, Oxman et Webster, 1982) ont mis au jour de réelles potentialités des personnes avec autisme à élaborer des interactions.

Ces chercheurs nous ont autorisé à prendre des distances avec les constats de déficience dans ce domaine. C'est la raison pour laquelle nous avons situé notre approche dans une perspective socioconstructiviste (Vygotsky ; Bruner) dont le paradigme offrait, selon nous, des hypothèses opératoires dans le domaine de la prise en charge de l'autisme dans le cadre des apprentissages scolaires. Il ne s'agirait donc par d'un déficit cognitif mais d'un traitement particulier des informations.

Cette hypothèse est reprise par plusieurs équipes et, entres autres, celle du Dr. C. Barthélémy (Barthélémy et al., 1996). « *Dans notre travail, tout en tenant compte du niveau développemental de cette aptitude chez les enfants autistes, nous montrons les « maladresses de régulation cognitive » qui pourraient les caractériser (Adrien et al. 1995). Nous notons notamment que les enfants autistes ont certes des difficultés et un retard notables dans leur capacité à concilier leur propre savoir avec celui des autres personnes : ils ont tendance à ne tenir compte de leur connaissance actuelle. Cependant, certains d'entre eux peuvent être compétents, mais avoir une connaissance oscillante des pensées d'autrui. Cette oscillation semble témoigner d'une difficulté à adapter constamment leur savoir métareprésentatif au monde dans lequel ils vivent*. » (C. Barthélémy, 1996, p. 138).

Nous pensons que la compréhension d'une situation par le sujet avec autisme est la résultante d'une activité mentale elle-même dépendante des interactions établies avec les intervenants (Alvarez, 2007 ; Trevarthen, 2007 ; Danon-Boileau, 2012 ; Plumet, 2014). L'enfant autiste, à condition qu'on lui en donne les moyens, pourrait construire des représentations de la situation pédagogique lui permettant de comprendre et non pas seulement répondre à des sollicitations. L'adaptation attendue serait la résultante d'une situation de communication la co-construction aurait toute sa place, restaurant, peut-être, un désir de communiquer empêché.

[15] Williams D. (1999), *Si on me touche je n'existe plus*, Paris, J'ai lu.

Cette hypothèse s'appuie sur les modèles théoriques qui font référence aux notions de conscience de soi, d'intersubjectivité et d'interactionnisme. Deux méthodes de prise en charge y font référence. Elles ne sont pas à visée d'apprentissage mais nous ont cependant beaucoup inspiré.

B. Le désir endogène : les approches développementales intersubjectives

Elles ont en commun de se mettre à l'unisson avec l'enfant, de guetter ses initiatives de jeu, de contact afin de les développer dans des échanges de plus en plus complexes. Elles n'ont pas pour but premier de permettre à l'enfant d'accéder aux savoirs scolaires à proprement parler. Elles visent avant tout à redynamiser un processus communicationnel interrompu par la pathologie autistique. Il va sans dire que les interactions ainsi que la notion de désir tiennent une place centrale. Ces démarches nous intéressent dans la mesure où nous pensons que, non seulement l'interaction laissant à l'enfant une place réelle est indispensable à l'apprentissage mais elle en est la condition *sine qua non*. Non pas une interaction de conditionnement mais de communication vraie fondée sur le désir d'être en relation.

***1.* La thérapie d'échange et de développement (T.E.D.)**

Cette thérapie a été mise au point par l'équipe du CHU de Tours (devenu CRA) dans les années quatre-vingts, dirigée à l'époque par Catherine Barthélémy, Laurence Hameury et Gilbert Leford. Elle se donne comme but de mobiliser l'activité des systèmes intégrateurs cérébraux. C'est donc une rééducation fonctionnelle.

Avant la prise en charge, des examens biologiques, parmi lesquels un électroencéphalogramme, neurophysiologiques, psychologiques, sont effectués durant une période pouvant s'étaler jusqu'à trois semaines. L'examen clinique comprend plusieurs entretiens avec les parents afin de prendre en compte la vie familiale de l'enfant et l'ensemble de ses interrelations. C'est dire si nous sommes dans le monde médical.

Pour autant, et c'est en cela qu'elle a retenu notre attention, cette approche sollicite et encourage les échanges communicationnels. Les notions d'ajustement réciproque entre l'adulte et l'enfant, qui nous interpellent particulièrement, ainsi que celle de plaisir partagé sont particulièrement mises en œuvre (Barthélémy C., 1995). Il s'agit de solliciter la curiosité originelle de l'enfant considérée intacte. Cela signifie que le désir de ce dernier est perçu comme existant mais perturbé ou empêché d'expression par une altération neurologique qu'il s'agit de réduire par le développement des habilités sociales.

Si cet aspect la distingue nettement du comportementalisme, elle le rejoint pourtant à propos des objectifs des séances qui sont définis à l'avance et régulièrement réévalués selon

l'évolution de l'enfant. Les contenus sont précisément organisés selon un scénario immuable en début de thérapie mais qui se transforme en fonction de l'adaptation et des demandes de l'enfant.

2. Thérapie d'étayage cognitif et affectif (T.E.C.A.)

Une autre thérapie, située à l'articulation de la rééducation fonctionnelle et développementale, nous a semblé porteuse de suffisamment d'éléments transposables dans une situation pédagogique pour retenir notre attention. Il s'agit de la T.EC.A.

Cette démarche nous intéresse parce qu'elle cherche à développer chez l'enfant l'envie d'établir : « […] *des échanges informels, corporels, vocaux, ludiques* […] » (Dirani-Akoury L., 2005, p. 127). Pour solliciter cette envie, l'adulte, un psychologue, animé d'une réelle empathie, doit s'harmoniser en s'adaptant aux capacités de l'enfant (ZPD, Vygotsky). Il médiatise l'apprentissage selon une méthodologie qui nous a fortement inspiré. La nécessité de faire connaissance avec l'enfant afin de nourrir une réelle rencontre s'impose. Il n'est donc pas question de seulement le poser en objet d'observation mais de s'inscrire dans un lien en tant qu'interlocuteur subjectif. De fait, on accepte que la subjectivité et l'intersubjectivité soient les éléments fondamentaux de la relation d'objet. L'intervenant est psychiquement impliqué.

Cette implication ne l'empêche pas d'identifier : « […] *des séquences de comportements observables dans le cadre précis d'une tâche à réaliser.* » (Ibid., p. 127) qui devront être organisées en niveaux de difficulté gérable par l'enfant ; ce qui ne manque pas de nous faire penser à T.E.A.C.C.H. et A.B.A. Cependant, s'éloignant définitivement d'une conception comportementaliste, observant les intérêts de l'enfant au regard des objets, jeux laissés à disposition, l'intervenant accepte de se laisser guider. Il n'y a donc pas de contrainte forte. L'adulte peut alors faire des propositions d'activité, sans forcer l'enfant, et en réitérant si nécessaire, et ça l'est souvent, les mêmes invitations aux mêmes activités. Afin de bien évaluer la qualité des interventions, une évaluation structurée de l'évolution de l'enfant sur les plans cognitifs et socio-émotionnel (BECS) est pratiquée tous les quatre à six mois.

Cette démarche suppose l'analyse des interactions et des productions. Divers éléments sont étudiés : les interactions uniques et en cascade, les sollicitations, les réactions, les productions orientées vers l'objet ; autant d'éléments qui ne sont pas sans nous faire penser à l'étude des échanges en pragmatique linguistique. Ainsi : « *Une unité séquentielle se définit par une action. À chaque changement d'action, une nouvelle unité est cotée. La durée n'est*

pas considérée. Pour qu'un comportement soit coté, il suffit qu'il soit ébauché. » (Ibid., p. 129).

III. L'INTERACTIONNISME : UNE RÉPONSE AUX BESOINS DE NOTRE ÉLÈVE

Les maîtres mots nous semblent être ajustement réciproque, et synchronisation. En effet, il nous parait important qu'une pédagogie ne se contente pas d'imposer des activités qui portent en elles le risque de rester incompréhensibles. Pour éviter cet écueil, un travail permanent d'ajustements est absolument nécessaire.

Disons-le clairement, nous pensons que les fondements de ces approches peuvent être transposés en situation d'apprentissage scolaire. Il s'agirait alors de pondérer certaines variables sans pour autant brouiller la lisibilité des éléments saillants déterminant une situation scolaire et perdre ainsi la dimension éducative[16]. L'appareil théorique nous permettant ce déplacement est, selon nous, celui définit par le socioconstructivisme.

Ce modèle postule que les fonctions psychiques supérieures sont issues des rapports sociaux par transformation non modélisée de processus interpersonnels en processus intrapersonnels. Le développement cognitif ne peut donc pas être envisagé indépendamment des situations interactionnelles.

Lev Vygotsky (1985), J.A. Bruner (1983, 1987), et J.V Wertsch (1984, 1985), les trois plus grands chercheurs dans ce domaine, ont théorisé pour l'un, démontré pour les deux autres, que les processus dont dépend la dynamique développementale relèvent d'une triangulation intervenant/objet/apprenant au cours d'interactions de guidage.

Ces interactions sont soit symétriques de résolution conjointe (conflit-sociocognitif), soit asymétrique de guidage ou de « *tutelle* » (Bruner, 1983). Dans le cas qui nous concerne, elles permettent à un expert de guider selon différentes modalités un apprenant vers la résolution d'une tâche. Pour ce faire, les acteurs produisent un ensemble d'échanges dans lesquels les représentations subjectives de ce qui se joue induisent des interprétations divergentes de la situation. Les interactions offrent la possibilité de régulations et d'ajustements de ces interprétations ce qui permet la co-construction de significations partagées. Bruner souligne que le développement cognitif ne relève pas uniquement du travail d'adaptation de l'apprenant mais d'une dynamique d'ajustements réciproques adulte-enfant (Bruner, 1987).

[16] Nous pourrions citer d'autres approches inscrites dans la même perspective, c'est-à-dire celle du rythme de l'enfant, de son observation, de la sollicitation douce et respectueuse. Nous pensons à Floortime/DIR de Stanley Greenspan qui consiste à suivre les initiatives de l'enfant sur le plan moteur, à SONRISE (nommée méthode des 3i en France) développée dans les années soixante-dix par Barry Neil Kaufman et sa femme pour leur enfant autiste, le Programme RDI développé par Steven Gutstein.

Quand on connait les difficultés interpersonnelles des enfants avec autisme, cet ajustement est-il possible en situation pédagogique ? En effet, on pourrait d'emblée questionner la validité d'un tel choix car, comme nous l'avons vu, les troubles sensoriels gênent ces interactions avec le milieu. Il est communément admis que les personnes autistes ne peuvent pas élaborer des interactions suffisamment subtiles pour participer à des échanges complexes. Notre élève le pourrait-il, lui, et en situation d'apprentissage scolaire à propos de production lexicale écrite de surcroît ? La question devait être posée. Pour y répondre, il est nécessaire de prendre un détour qui nous amène à un processus dont le caractère décisif du devenir humain du nourrisson est aujourd'hui admis.

A. L'attention conjointe

Elle est au fondement du développement des interactions entre les êtres humains (Schaeffer, 1977) et du langage (Bruner, 1983). Elle est donc à la source de la cognition. Elle se réfère aux processus et comportements du nourrisson relatifs à la possibilité de coordonner son attention vers un objet de l'environnement immédiat par le pointage du regard ou du geste en coordination avec un partenaire. Durant cette opération, il vérifie par un contact visuel que l'adulte partage bien son objet d'attention.

Selon Vygotsky (1988), le pointage trouve son origine dans des mouvements de préhension non aboutis qui sont interprétés par l'éducateur comme des demandes. C'est donc lui qui convertirait le mouvement de l'enfant en geste signifiant (celui de demande d'aide). À propos de la signification accordée par l'adulte, Bates (Bates et al., 1976, 1979) a distingué deux grands catégories de pointage : le pointage pour obtenir (pointage proto-impératif) et le pointage pour référer (pointage déclaratif).

Pour Mireille Brigaudiot et Laurent Danon-Boileau (2002, pp. 88, 89), le pointage proto-déclaratif permet de demander caution à l'adulte : « […] *le doigt pointé, avec allongement du bras, peut être considéré comme une façon de chercher à maîtriser la surprise en quêtant auprès de l'adulte un étayage. Le mouvement vise à identifier la représentation appelée par la situation actuelle. C'est une façon de demander caution de la représentation évoquée comme du mouvement d'identification qui permet de catégoriser le présent, malgré les différences manifestées.* ».

L'objet désigné prend un statut particulier. En le distinguant dans l'environnement immédiat (Bruner) le pointage en fait un support d'échanges symboliques. En saisissant, en nommant, en donnant l'objet au nourrisson, l'adulte lui permet de réaliser une première opération de symbolisation dans une relation conjointe de triangulation (Tomasello 1999).

L'attention conjointe advient dans une interaction triadique entre le nourrisson, l'adulte et l'objet et ouvre la voie à la deixis.

B. Attention conjointe et autisme

De nombreuses études expérimentales sur l'orientation préférentielle des conduites d'enfants autistes envers les stimuli sociaux et non sociaux de leur environnement ont pu souligner, sans pour autant les généraliser, un nombre de regards plus fréquent sur des objets que sur les personnes (Swettenham et al., 1998, cité par Plumet, 2014). Une exploration singulière des visages (Klin, 2009 ; Zilbovicius, 2011) gêne l'établissement du contact visuel, qui est le premier acte de communication, et altère mais n'interdit pas, l'établissement de l'attention conjointe. Les interactions étant perturbées, le contact visuel très altéré, l'attention conjointe reste très aléatoire.

Cette conduite singulière, corrélée aux difficultés majeures à gérer les sensations internes, a des conséquences importantes sur la capacité d'établir une attention conjointe. Les nourrissons présentant des traits autistiques, ou à risque, ont de grandes difficultés à développer cette aptitude.

Si l'interaction en attention conjointe est altérée, comment est-il possible de partager un sens commun avec ces élèves ?

D'après différentes études, leurs capacités d'attention conjointe dépendent d'un certain nombre de facteurs. Marie-Hélène Plumet les rappelle (Plumet, 2014, p. 44) : « […] *un cadre facilement identifiable et où un partenaire qui soutient l'activité en commun, sollicite et encourage l'enfant, module le niveau de stimulation, étaye le maintien des échanges, tant en situation d'apprentissage* […] *qu'en situation de jeu.* ». La capacité d'ajustement spontané ou avec l'appui d'un programme d'accompagnement, de l'adulte semble donc efficiente. La prise en considération des intérêts de l'enfant est tout aussi primordiale et ce, afin qu'il perçoive l'intérêt des échanges et ait envie de s'y engager (Baker, Koegel et Koegel, 1998 ; Sander et Nadel, 2001).

Ces indications nous ont autorisé à répondre à la question posée. Il a donc été concevable de solliciter notre élève à condition de nous adapter à ses possibilités et ouvrir ainsi un horizon des possibles. Notre travail a porté sur les conditions qui permettraient cette ouverture.

Un autre argument a été considéré. Certains auteurs ont insisté sur la dimension non autistique de toute personnalité autiste. Ainsi en est-il de Peter Hobson et Anthony Lee, (1999) qui, s'inspirant des travaux de W.R. Bion (1957), s'intéressèrent à une « fonction

préservée » (spared function) dans l'autisme. Les approches psychiatriques et psychanalytiques (Lisa Miller et al. 1989 ; A. Alvarez, 2008 ; Trevarthen, 2008.) ont repéré les signes de capacité de relation sociale chez les enfants avec autisme. C'est ce qui fait dire à Fabien Joly (2008) : « *Il y a dans les formes langagières les plus stéréotypées, idiosyncrasiques, empruntées, plaquées, et peu à peu vidées de leur sens, un vestige, une trace de signifiance et d'adresse à l'autre ; sorte de coquille vide à réanimer et rouvrir de toute urgence. Il existe, dans le même temps, toujours des bribes corporelles de dialogues comme « arrêtées » en l'état des processus originaires.* ».

Il n'apparaîtra donc pas étonnant que nous adhérions aux propos de Colwyn Trevarthen, psychologue, à propos de l'incompréhension par les enfants avec autisme d'une histoire racontée et mimée par les adultes, qu'il explique non pas par des difficultés dont la raison trouverait son origine dans un déficit de la théorie de l'esprit (*Theory of Mind*, Baron-Cohen, 1989) mais bien par une difficulté interactionnelle dont la dimension pragmatique, sur laquelle, nous reviendrons, apparaît clairement : « *Cela, on le sait aujourd'hui, ne provient pas, à l'origine, d'un échec (ou d'une difficulté cognitive ou intellectuelle) spécifique à « comprendre » l'état mental des autres, mais plutôt de réponses avec une compréhension toujours inadéquate des motifs des attitudes, des actions et des expressions des autres personnes (Colwyn Trevarthen et al., 1998).* » (Trevarthen C., 2008, p. 219).

Le paradigme socioconstructiviste nous est donc apparu tout à fait recevable. Nous avons considéré que les difficultés que notre élève connaissait dans les apprentissages relevaient d'un empêchement, mais pas d'une impossibilité d'élaborer une interaction d'attention conjointe.

À partir de cela, il nous a semblé que la démarche pédagogique devait se donner comme objectif principal non pas l'acquisition notionnelle stricto sensu, mais d'abord et avant tout, la prise en compte dans les modalités interactionnelles, des fonctionnements singuliers de notre élève afin de développer l'attention conjointe qui pourrait nous permettre la mise en œuvre des interactions de tutelle. Nous examinerons comment, pour ce faire, nous avons été amené à effectuer une modeste relecture des processus d'étayage de Bruner au regard des réponses de notre élève.

Cette réflexion nous a amené tout particulièrement à nous interroger sur les moments de ruptures. Comment, dans ces situations, conserver le lien avec l'enfant afin de redynamiser l'attention conjointe ? Nous verrons comment la notion d'accordage de Stern (1989), moyennant quelques aménagements, nous est apparue opératoire.

Après avoir positionné notre problématique, nous pouvons annoncer nos hypothèses.

IV. LES HYPOTHÈSES

La première porte sur les conditions de développement de l'attention conjointe et du transfert de celles-ci sur les modalités d'étayage adaptée à notre élève. La seconde concerne les effets des interactions de tutelle, ainsi individualisées, sur les performances orthographiques.

1. Les comportements singuliers de l'enfant intégrés dans la pratique pédagogique servent de levier pour développer et maintenir l'attention conjointe.

Les conditions environnementales ordinaires d'une séance pédagogique présentent une complexité parfois insurmontable pour l'élève qui consacre une part importante de ses capacités cognitives à démêler ses informations lesquelles se développent, se contractent, se dilatent, se relâchent ne permettant pas l'élaboration suffisamment rapide et cohérente d'une compréhension globale de la situation. Celle-ci est constituée, nous insistons, d'une part des éléments relevant des interactions entre au moins deux interlocuteurs et d'autre part des contenus relatifs à l'objet d'apprentissage.

Les comportements autistiques que l'on cherche souvent à bannir des classes, sont l'expression même de ces tentatives de régulation et d'adaptation du sujet qui évolue dans un environnement qui, difficilement accessible, est éminemment anxiogène. Notre élève en a fait preuve de façon plus ou moins intense selon son état. Partant du point de vue cognitiviste qui considère que l'activité mentale du sujet est centrée sur une élaboration représentative de son organisme, de son milieu et de ses moyens d'actions sur celui-ci, nous avons pensé que toute pédagogie en direction de notre élève devait tenir compte de la façon dont il négociait son adaptation.

Nous avons voulu considérer que, d'une part, les manifestations autistiques ne faisaient pas intrinsèquement obstacle aux processus cognitifs mobilisés en situation d'apprentissage scolaire et que, d'autre part, elles nous servaient d'indicateurs des régulations internes suscitées par la situation interactionnelle. Nous pouvions donc, grâce à elles, moduler nos interventions.

Les attendus ont relevé de deux domaines : la capacité attentionnelle, et les interactions. L'intégration des modalités de traitement de l'environnement de l'élève dans la pratique devait susciter :

- L'augmentation des séquences d'attention conjointe.
- Le développement les interactions verbales et non verbales.

2. *Les modalités d'interactions de tutelle adaptées à l'enfant lui permettent de construire une représentation de l'objet d'apprentissage définie par un ensemble de savoirs et savoir-faire s'appliquant dans notre cas, à l'orthographe lexicale.*

Cette hypothèse porte sur la corrélation possible entre les modalités de la mise en œuvre de l'étayage et l'élaboration d'une représentation d'un objet d'apprentissage scolaire par l'enfant, ici, l'orthographe lexicale.

On entend par représentation (Le Ny, 1987) « […] *un fragment d'information structurée, stockée, existant en principe dans la mémoire d'un sujet ; les percepts, les significations de mots, les notions ou concepts, les connaissances, sont des classes de représentations.* ».

Cette capacité est rendue possible grâce à plusieurs fonctions qui permettent l'accès à la dimension symbolique parmi lesquelles le langage non verbal puis verbal occupe une place prépondérante.

Elaborer une représentation de l'orthographe, c'est avoir un ensemble de connaissances procédurales et déclaratives, acquises par les interactions permettant, de l'identifier comme un objet culturel. L'usage de ces connaissances par le sujet nécessite la mise en œuvre d'actions organisées dans le but de la réalisation d'une tâche fixée : produire un mot selon un code donné. En ce sens, orthographier présente les caractéristiques d'une situation problématique.

Résoudre les problèmes posés par le code écrit au niveau lexical réclame ce qui est commun à l'ensemble des procédures de résolution de problème à savoir : sélectionner dans l'environnement des éléments pertinents et congruents, mettre en œuvre une séquence de tâches qui permettent la réalisation du but fixé, combiner l'ensemble des actes constitutifs pour aboutir à un résultat déterminé. Cette procédure de résolution dépend de la conscience des modalités d'action que l'enfant peut et doit exercer sur le monde pour le résoudre. Cette conscience s'élabore par la parole (Bruner).

Cependant, celle-ci est multifonctionnelle (Bruner, 1993). Elle a, entre autres, deux fonctions : celle de représentation et celle de communication. La parole transmet donc des informations de nature différente. Ainsi, durant une séance d'apprentissage, les énoncés du professeur peuvent à la fois porter sur le contenu (le savoir et savoir-faire orthographiques) et sur le contenant (la situation contextuelle). Les signes peuvent alors renvoyer au langage lui-même (linguistique) aux objets sur lesquels s'exerce le langage (métalinguistique) ainsi qu'à ce qui se vit dans la situation (pragmatique). Si on ne donne pas à l'enfant les moyens de les distinguer, on prend le risque d'interdire toute élaboration de la représentation des savoirs et des savoir-faire par la parole. C'est le contexte qui vient réduire l'ambiguïté car (Bruner,

2011, p. 286) : « […] *les relations moyen-buts qui existent entre les signes et leurs fonctions sont établies par les interlocuteurs dans le contexte d'énonciation, en sorte que les signes ont une relation directe (indexicale) avec le contexte.* ».

La question a été de savoir si les interactions de tutelle modifiées au regard du comportement de notre élève permettraient à ce dernier de traiter les éléments contextuels et de réduire l'ambiguïté inhérente à la parole ; l'investissement de l'objet d'apprentissage en étant le corollaire.

Les attendus ont porté sur les performances de l'élève en orthographe lexicale.

V. L'ÉCONOMIE DU MÉMOIRE

Après avoir présenté notre problématique, délimité le champ de notre réflexion, posé notre postulat, décliné nos hypothèses, il nous semble maintenant possible de proposer une présentation détaillée de notre mémoire.

Le premier chapitre, essentiellement théorique, aura pour but de faire le point sur les recherches en neuropsychologie et en psychologie cognitive. Nous verrons pourquoi, au regard des études dans le domaine, mise à part ce qu'il est convenu d'appeler *« la triade autistique »*, il reste très difficile de circonscrire un fonctionnement cognitif caractéristique de l'autisme tant l'expression clinique de cette pathologie est hétérogène.

Parce qu'elle permet de faire le lien entre observations cliniques, sensorialité et d'en repérer les manifestations, il nous a semblé nécessaire de consacrer une section à la dimension instrumentale de l'autisme (Bullinger).

L'attention conjointe s'établit en contexte. Aussi nous a-t-il paru nécessaire de consacrer une section à la pragmatique, au procès co-énonciatif c'est-à-dire l'ajustement réciproque des interlocuteurs et la production d'Actes de langage. Nous rappellerons les différentes interactions de tutelle (Bruner) et expliquerons pourquoi et comment le concept d'accordage (Stern) nous a paru opératoire au regard des comportements de retrait de notre élève.

Nous présenterons les fonctionnements linguistiques de l'orthographe lexicale ainsi que les processus cognitifs mobilisés lors de son apprentissage. Nous déclinerons notre projet d'intervention pédagogique dans ce domaine.

En dernier lieu, nous présenterons la démarche d'observation et d'analyse qui nous a permis la vérification des hypothèses.

Le deuxième chapitre traite plus particulièrement de la façon dont nous avons pris en compte les fonctionnements singuliers de l'enfant pour développer l'attention conjointe et

comment cela a transformé nos propres représentations et démarches pédagogiques. Le choix des séances présentées est fondé sur leur valeur démonstrative des difficultés rencontrées et des résultats obtenus. Une discussion permettra de répondre à la première hypothèse.

Nous présenterons, dans le troisième chapitre, une analyse de quelques séances d'apprentissage de l'orthographe choisies parce qu'elles illustrent le cheminement difficile de l'enfant et de son professeur. Nous avons tenu à témoigner des nécessaires réajustements réclamés par l'élève afin qu'il parvienne à entrer, à sa manière, dans l'écrit.

Une discussion répondra à la seconde hypothèse. Nous verrons, entre autres, dans quelle mesure il est possible de parler d'apprentissage.

La conclusion répondra de façon plus synthétique à nos hypothèses et ouvrira sur des perspectives à venir.

Last but not least, il nous paraît important de préciser que nous n'avons pas procédé à partir d'un modèle d'enseignement de l'orthographe pour des élèves avec autisme qui, à notre connaissance, n'existe pas. Notre travail n'a pas eu pour objectif de vérifier l'efficience d'une pratique particulière ou la vérification d'un modèle théorique. Il s'est modestement voulu créatif au regard, toutefois, de certaines méthodes et postulats scientifiques existants.

Nous avons donc agi par tâtonnements, par essais, par erreurs perçues comme telles car évaluées à l'aune des réponses de l'enfant.

CHAPITRE 1: LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE NOTRE INTERVENTION

« La réalité humaine demeure insaisissable et toujours plus complexe que la capacité de la parole à la saisir. »

André Green, *Du signe au discours*, 2011.

I. UN FONCTIONNEMENT COGNITIF PARTICULIER

Nous voulons expliciter ici les postulats théoriques qui nous ont servi à élaborer notre démarche. Nous porterons, en premier lieu, notre regard sur les recherches en neuropsychologie qui tentent de décrire les mécanismes cérébraux qui sont à l'origine des altérations sensorielles. Devant solliciter la mémoire de notre élève dans le cadre de l'apprentissage, nous nous sommes intéressé aux modèles heuristiques proposés par la psychologie cognitive. Nous avons voulu savoir si les études dans ce domaine avaient permis de circonscrire des particularités concernant les sujets autistes. Désireux de développer les interactions verbales et non verbales avec notre élève, nous avons abordé, en deuxième lieu, les aspects relatifs à la pragmatique, aux formats (Bruner) ainsi qu'à la co-énonciation. Nous avons, en troisième lieu, décrit l'objet d'apprentissage, l'orthographe lexicale, ainsi que les processus cognitifs qui président son maniement afin d'anticiper les obstacles que ses fonctionnements peuvent présenter à l'enfant. Nous avons défini le projet d'apprentissage. En dernier lieu nous avons précisé la méthodologie d'exploitation et d'analyse du corpus filmique.

L'ensemble, nous a permis de dessiner les perspectives de notre intervention sur le plan interactionnel et orthographique.

A. Les apports de la neuropsychologie et de la psychologie cognitive

Les récentes découvertes concernant l'aspect neuro-anatomique de l'autisme nous ont servi d'assise. Elles sont apparues nécessaires à l'élaboration d'une intervention proche des possibilités de notre élève. En effet un problème neurodéveloppemental est à l'origine de la pathologie. Celui-ci se ramifie en diverses expressions cognitives que nous devions connaitre afin de proposer un environnement adapté. Ces connaissances nous ont permis de progressivement élaborer notre propre adaptation aux modalités de traitement proposées par l'enfant.

En consultant la littérature scientifique, nous avons très rapidement constaté que l'ensemble des études sur la cognition des personnes autistes portent sur les sujets de haut-niveau ou Aspergers. Ce phénomène s'explique d'une part, par la disposition de ces individus à se prêter aux protocoles et d'autre part, par leur Q.I. élevé qui entre en compte dans l'appariement des groupes expérimentaux au regard des tâches complexes testées (production d'écrit, langage, syntaxe). Ce biais fausse considérablement les connaissances générales sur

les capacités cognitives des enfants avec autisme. L'interprétation des résultats des nombreuses études doit donc toujours être circonscrite non seulement à la population étudiée mais au protocole. Toutefois, la connaissance de ces travaux permet, tout en restant prudent, l'émission d'hypothèses par transposition à propos des autres formes d'autisme. Celle-ci semble à la fois nécessaire et évidente puisqu'il n'existe pas, ou quasiment pas, d'études consacrées aux apprentissages de l'écrit portant sur les autistes dits « *moyens* » ou « *de bas niveau* ».

1. À la recherche des causes neurologiques des altérations sensorielles

La neuropsychologie est une branche scientifique de la psychologie qui étudie les relations entre les structures cérébrales (approches structurale et fonctionnelle) et une activité cognitive ou un comportement. Hécaen (1972) comme la « *discipline qui traite des fonctions mentales supérieures dans leurs rapports avec les structures cérébrales* ». Elle s'intéresse précisément aux effets des dysfonctionnements d'origine neurologique ou développementale sur la sphère cognitive. Elle tente, dans une approche anatomo-fonctionnelle, d'établir des liens entre les structures physiologiques cérébrales et leurs rôles dans le traitement de l'information : acquisition, maintien, récupération, production. Cette discipline est intimement liée à la psychologie cognitive. Pour cette raison, on ne peut se dispenser d'en connaitre, de façon générale à tout le moins, les travaux.

Mais auparavant, nous voudrions prendre une précaution. Les recherches que nous allons citer cherchent à identifier les déficits. Bien que cette démarche nous intéresse parce qu'elle peut affirmer ou infirmer l'existence d'altérations au niveau des processus primaires, il ne nous semble pas pertinent de définir l'autisme uniquement par les manques et les déficits (Mottron, 2004). Une approche offrant la mise au jour des processus compensatoires nous semble plus pertinente, au moins, dans un deuxième temps c'est-à-dire après identification des modalités singulières. Nous avons trouvé une réponse allant dans ce sens dans les travaux de Bruno Gepner et de son équipe.

2. Une hypothèse neurologique à prendre en compte en situation pédagogique : la dyssynchronie

Nous avons, à plusieurs reprises, évoqué les altérations sensorielles. À leur origine, on constate des anomalies neurologiques dans certaines régions cérébrales dont on ignore encore les causes (Zilbovicius, 2000 ; Gepner et Soulayrol, 1994 ; Gepner et Mestre, 2002 ; Gepner, 2006 ; Hammoutene et Lejeune, Université de Médecine, Aix-Marseille, 2011 ; Gepner, 2014). Les informations seraient difficilement traitées sur le plan modal (Gomot et al., 2011 ;

Cléry et al., 2013) et organisées avec difficulté (Frith et Happe, 1994). Ce phénomène est appelé : hypersensorialité. On en connait les conséquences que nous avons détaillées. On retiendra que les personnes avec autisme perçoivent l'environnement comme un flot intarissable de sensations qui s'enchevêtrent de manière inextricable dont l'organisation en un tout cohérent en temps réel s'avère problématique. L'intelligibilité de l'environnement leur demande des efforts considérables et permanents.

L'imagerie cérébrale, parmi laquelle l'IRM d'activation en particulier, est actuellement un moyen très utilisé dans la recherche sur l'autisme. Elle a permis de corréler les troubles sensoriels avec des anomalies structurelles cérébrales.

Il a été constaté de nettes différences entre les activations de certaines zones cérébrales des personnes autistes et celles des personnes neurotypiques pour un stimulus donné. (http://www.autisme42.org/spip.php?article27). La région la plus touchée est celle du lobe temporal et plus particulièrement au niveau du gyrus temporal supérieur (GTS) ainsi que du sillon temporal supérieur (STS) dans lesquels on a constaté une diminution du débit sanguin cérébrale (DSC) (hypoperfusion), de façon bilatérale chez 80% des enfants autistes au repos. (Hammoutene et Lejeune, Université de Médecine, Aix-Marseille, 2011).

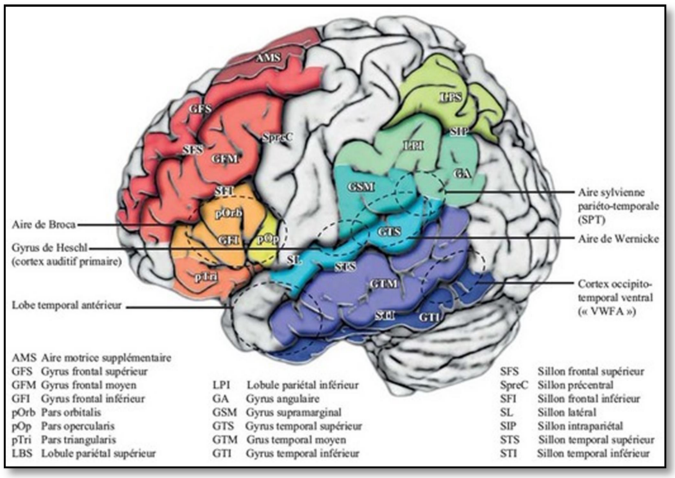


Figure 1. Cartographie du cerveau. Source : Planton Samuel (2012), « Neurophysiologie du langage : apports de la neuro-imagerie et état des connaissances », Bulletin de Psychologie, 4, Paris, Éditions Groupe d'étude de psychologie.

D'autres particularités, qui nous intéressent puisqu'elles peuvent expliquer les modalités singulières de traitement des tâches scolaires en situation, ont été observées telles que : une moindre activation des régions frontales, siège des fonctions exécutives ; une absence d'activation de l'amygdale (Service de Neuroradiologie du CHRU de Tours Unité Inserm U930, non daté), impliquée dans le traitement des stimuli sociaux et émotionnels ; des insuffisances dans le traitement de l'information auditive par l'hémisphère gauche ; des

insuffisances d'activation de la zone temporo-pariéto-occipitale, impliquée dans l'organisation corticale du langage ; des anomalies au niveau de la substance blanche du lobe temporal qui impacteraient le développement du langage et la cognition sociale chez 40% des patients autistes.

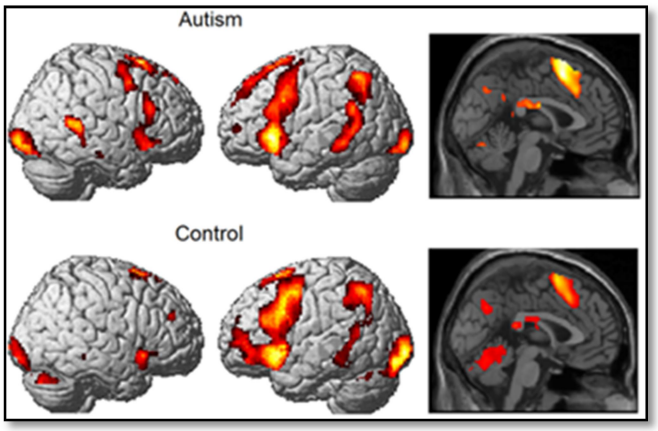


Figure 2. Comparaison d'activation de différentes régions du cerveau lors d'exécution d'une tâche chez des personnes avec autisme et sans autisme. Source : site PsychoMedia, décembre 2014.

En résumé, les différentes études d'activation fonctionnelle ont montré une activation des patterns corticaux différents lors de tâches spécifiques chez les sujets autistes par rapport aux sujets-contrôles et plus particulièrement un défaut de synchronisation entre différentes régions cérébrales. Ce constat suggère qu'il existerait un phénomène de désynchronisation de différentes aires lors de situations ou durant des tâches nécessitant l'intégration d'informations proprioceptives et extéroceptives et l'activation des processus cognitifs correspondant. Cette découverte semble faire aujourd'hui consensus : « *De nombreuses études mettent en évidence une connectivité diminuée de régions cérébrales distantes associées à une connectivité régionale augmentée, une diminution de modulation top-down*[17] *du traitement perceptif ainsi qu'une diminution du traitement d'intégration multimodale. L'ensemble de ces anomalies pourrait être responsable des difficultés de traitement de l'information complexe.* » (Marcaggi et al., 2010, p. 312).

C'est précisément l'objet de recherche de Bruno Gepner qui fait l'hypothèse d'un désordre du traitement temporospatial des flux sensoriel (Gepner, 2006, 2014) : « *Au repos comme au cours de diverses tâches cognitives plus ou moins complexes, les personnes*

[17] Ce terme fait référence à un modèle cognitif de perception et traitement de l'information.

Bottom-up : processus qui utilisent les informations provenant des organes sensoriels et analysent l'environnement

Top-down : processus qui utilisent des connaissances concernant la structure de l'environnement et qui influencent la perception.

autistes présentent des profils généralement atypiques de synchronisation de fonctionnement entre différentes régions cérébrales (corticales et sous-corticales). Cette synchronisation est soit diminuée par rapport aux individus contrôles, soit, au contraire augmentée, selon les tâches. On appelle ces mécanismes atypiques « dyssynchronie » » (Gepner, 2014, p. 52). Le chercheur baptise cette anomalie : Disconnectivité Dissynchronie Cérébrale Multisystèmes (D.D.C.M.). Citant les recherches de Berthoz (1997), Welsh (2005) et Roessner et al. (2004), il suppose qu'une altération anatomique du cervelet serait à l'origine du processus qui empêche le sujet de traiter simultanément l'ensemble des informations perçues : « *Une mention spéciale doit être faite au sujet du cervelet, considéré comme une véritable horloge du cerveau. Le cervelet, dans ses interactions et ses connexions avec les autres voies et régions cérébrales, tient une place particulière dans la physiopathologie des TED. Plus précisément, et selon l'hypothèse de Welsh et de ses collaborateurs proposée en 2005, des perturbations dans la structure anatomique de l'olive inférieure empêcherait ses neurones de se synchroniser électriquement et de générer une sortie rythmique cohérente au niveau de la liaison olivo-cérébelleuse. Ainsi, la capacité des personnes autistes à traiter des informations rapides en serait altérée, ce qui provoquerait chez elles un ralentissement de leur traitement cognitif global. Une information sensorielle rapide ou un flux sensoriel rapide ne pourrait pas être traitées en temps réel, du fait d'une altération de la décharge simultanée (synchronisation) de neurones d'une même assemblée, entraînant une désorganisation du traitement de l'information.* »[18] (Gepner, 2014, p. 59).

Ainsi, des défauts de coordination oculo-manuelles et d'exploitation de l'espace peuvent se manifester (Gepner, 2006, p. 341). Dans ce cas, l'utilisation de la vision périphérique permet d'effectuer une sorte de sélection dans le flux visuel : « *Au moins quatre études ont montré que des enfants autistes de niveau variable ont une moindre réactivité visuo-oculomotrice en réponse à des mouvements de points sur un écran de grande dimension (Spencer et al., 2000 ; Milne et al., 2002 ; Pellicano et al., 2005) c'est-à-dire une moindre capacité à extraire un mouvement global dans un stimulus bruité, et ce d'autant plus que les vitesses des points sont élevées (Mestre et al., 2002, p. 348).* ». L'auteur note par ailleurs, que ces études élaborées à partir d'un paradigme visuo-oculomoteur, confirment les résultats obtenus avec le paradigme visuo-postural (Gepner et al., 1995 ; Gepner et Mestre, 2002, cités par Gepner, 2014), ce qui suggère l'existence d'un déficit de la vision du mouvement chez les enfants autistes.

[18] L'auteur précise en note que les projections du cervelet sur les cortex pariétal et temporal participent à l'apprentissage moteur et cognitif.

Dans l'ensemble, les observations des comportements autistiques révèlent que d'autres domaines sensoriels peuvent être affectés soit chez différents enfants soit chez un même enfant. Il s'agit, en particulier, des sphères auditives et tactilo-kinesthésiques.

3. L'hypothèse d'un ralentissement du flux perceptif pour un meilleur traitement des flux

C'est dans ce sens que semblent s'inscrire les résultats d'un programme d'étude Gepner et Massion (2002, cité par Gepner, 2006, 2014) sur trois tâches expérimentales :

1. Réactivité oculomotrice à un mouvement cohérent de points lumineux.
2. Perception et segmentation du flux verbal à travers la catégorisation de phonèmes simples et complexes.
3. Réactivité proprioceptive et l'anticipation motrice dans une tâche de délestage bimanuel.

Le même groupe d'enfants autistes, comparé à des enfants témoins tout-venants, a montré un déficit de la distinction phonémique qui ne leur permettait pas de différencier les phonèmes MNA qui était rendus par NA. Cependant, les chercheurs ont pu remarquer un phénomène très particulier. L'absence de discrimination phonologique, caractéristique du traitement particulier disparaît quand les phonèmes sont présentés en vitesse ralentie par deux.

L'hypothèse subséquente a été que ce défaut de catégorisation pourrait, en partie, être dû à une difficulté de traitement du flux verbal rapide. Il s'agirait donc d'un défaut d'intégration temporelle dans la modalité auditive (Tardif et al., 2002, cité par Gepner, 2006).

Le même constat a été fait sur le plan visuel à partir du paradigme de présentation dynamique des mimiques faciales émotionnelles et non émotionnelles (Lainé, Tardif et Gepner, cité par Gepner, 2006) : « *Leurs résultats confirment d'une part que les enfants autistes reconnaissent mieux les mimiques faciales quand celles-ci sont ralenties, d'autre part que le ralentissement de ces mimiques et de leurs sons correspondants induisent chez eux davantage d'imitation faciale vocale que chez les enfants ordinaires, et enfin que parmi l'ensemble des enfants autistes, ceux qui représentent le retard développemental le plus important et/ou le syndrome autistique le plus sévère, sont ceux qui bénéficient le plus du ralentissement des mimiques pour les identifier.* » (Gepner 2006, p. 349).

Cette conclusion revêt une importance capitale pour qui veut intervenir auprès d'un enfant avec autisme car il dessine les contours pratiques de la mise en œuvre pédagogique sur le plan cognitif. En effet, si le ralentissement des flux permet un traitement plus efficient des informations environnementales, l'adaptation du professeur pourrait, entre autre, consister à ralentir ses gestes, ses flux de paroles et dans le même temps laisser à l'enfant le soin de

donner le rythme de gestion des interactions et d'utilisation du matériel. C'est ce que confirme Gepner (Ibid., p. 349) : « *Autrement dit, le mouvement lent semble offrir aux enfants autistes la possibilité d'extraire une information que, ni la présentation statique (les enfants autistes échouent généralement dans le même type de tâches présentées sur photographies), ni le mouvement trop rapide de la vie quotidienne, ne leur permettent d'extraire efficacement.* ».

Cette hypothèse, posée par le pédopsychiatre nous a semblé tout à fait transposable et utile en situation d'apprentissage.

4. Approche fonctionnelle : la très grande hétérogénéité des résultats

Dans un deuxième temps, nous avons voulu savoir si les sujets avec autisme présentaient des altérités structurelles ou/et fonctionnelles qui impactaient les fonctions exécutives qui permettent la planification des actions. Nous nous sommes penché sur les études portant sur l'hypothèse de la Faible Cohérence Centrale (FCC).

Giovanni et Speranza (2009) ont présenté, dans une synthèse des modèles neuropsychologiques, deux méthodologies principales de recherche. Il s'agit de la perspective spécifique qui fait l'hypothèse d'un déficit de mentalisation dénommé : déficit de la théorie de l'esprit (*Theory of Mind* ou TOM) et de la perspective générale qui s'intéresse aux déficits des Fonctions Exécutives ou aux modalités de traitement particulières de l'information dues à une hypothèse de Faible Cohérence Centrale (FCC).

Nous nous sommes essentiellement intéressé à la perspective générale parce que notre postulat socioconstructiviste n'est pas congruent avec l'hypothèse de déficit de la théorie de l'esprit qui, au demeurant, semble être remise profondément en cause (Plumet, 1996 ; Alvarez, 2008 ; Trevarthen, 2008 ; Danon-Boileau, 2012).

Les études (Minshew et al., 1997 ; Russel, 1997, cités par Giovanni et Speranza, 2009) ont porté sur des adolescents et des adultes. Leurs résultats n'ont pas permis d'identifier des déficits des Fonctions Exécutives. De fait, on ne peut conclure à un déficit exécutif chez les sujets autistes de ces classes d'âge.

En ce qui concerne des enfants d'âge préscolaire de trois à cinq ans, les études ont donné des résultats très contrastés (Hill, 2004, cité par Giovanni et Speranza). Ainsi, le profil des fonctions exécutives compte autant de sous-domaines intacts que déficitaires (Dawson et al., 2002 ; Griffith et al., 1999 cité par Giovanni et Speranza). Chez les enfants les plus âgés, le sous-domaine défaillant est celui de la flexibilité. Chez les plus jeunes, les études n'ont mis en évidence aucun dysfonctionnement spécifique par rapport à des enfants du groupe témoin

sans autisme mais avec retard de développement. Les seules différences significatives se sont retrouvées au niveau des conduites sociales et en particulier les actions impliquant l'attention conjointe ; constat qui nous intéresse vivement.

Qu'en est-il de l'hypothèse de la Faible Cohérence Centrale qui permettrait, entre autre, de comprendre en partie la prévalence des détails sur l'ensemble et, par conséquent, le traitement des informations isolées et fragmentées ? Un nombre trop faible d'études ainsi que des résultats très contradictoires n'ont pas permis d'en valider l'universalité ni la spécificité chez les sujets avec autisme.

En fin de compte, aucun modèle neuropsychologique n'offre un paradigme suffisant (Happé et al., 2006, cité par Giovanni et Speranza, 2009). Les chercheurs retiennent l'hypothèse de déficits multiples (Rajendran et Mitchell, 2007) déjà posée par Goodman (1989). L'autisme serait alors un syndrome caractérisé par des déficits spécifiques primaires multiples qui coexisteraient de manière indépendante.

Ainsi certaines études ont constaté des difficultés dans l'orientation visuelle et la flexibilité attentionnelle chez certains enfants (Pascualvaca et al., 1998) en relation avec des éventuelles anomalies cérébelleuses ; une allocation atypique des ressources attentionnelles qui s'exprime en particulier par la fréquence et l'attribution des changements attentionnels entre stimuli sociaux et non sociaux (Swettenham et al., 1998 ; Zilbovicius, 2011).

Cette impossibilité à lier les manifestations très hétérogènes de l'autisme à des déficits neurologiques précis a conduit certains chercheurs à définir l'autisme comme un trouble du traitement des informations complexes. Alors que les tâches attentionnelles simples s'avèrent opératoires, les altérations augmentent avec la complexité.

Qu'en est-il du fonctionnement mnésique sur lequel repose tout apprentissage ?

5. Le rôle de la mémoire dans les apprentissages : les modèles cognitivistes

Les processus d'acquisition et d'apprentissage sont possibles parce que l'être humain est doté d'une capacité d'origine biologique qui lui permet de traiter l'ensemble des informations : la mémoire. Cette fonction joue un rôle fondamental. Suite à la présentation des apports neuropsychologiques, il nous a semblé nécessaire de souligner en quoi les enfants avec autisme peuvent présenter des particularismes à prendre en compte lors d'une intervention pédagogique. Nous procèderons auparavant à une brève description de l'organisation générale du système mnésique afin de repérer, s'il y a lieu, les différences de fonctionnement entre les neurotypiques et les sujets autistes.

6. *Description du système mnésique : les modèles cognitivistes*

À l'heure actuelle, les modèles postulent l'existence de trois types de mémoire (Atkinson et Shiffrin 1968, 1971) : la mémoire sensorielle, la mémoire à long terme (MLT) et la mémoire à court terme (MCT).

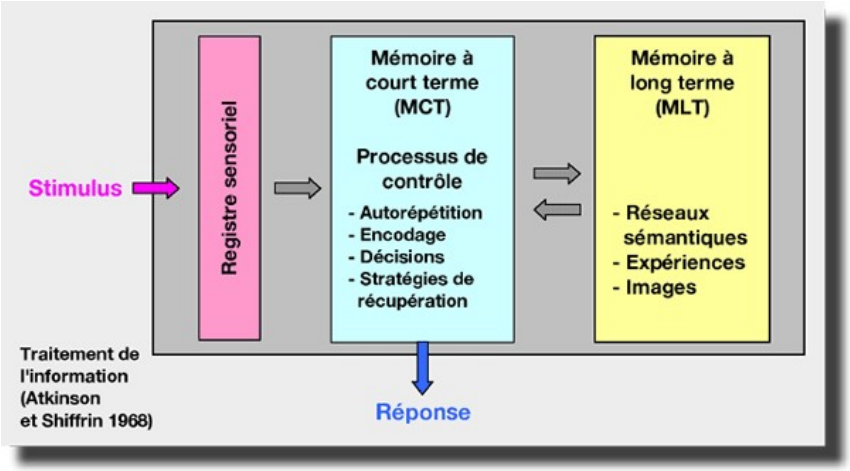


Figure 3. Modèle d'Atkinson et Shiffrin (1968, 1971).

Atkinson et Shiffrin ont modélisé la mise en mémoire, c'est-à-dire l'encodage, comme suit : l'organisme enregistre un stimulus par les sens (toucher, ouïe, goût, vue, odorat) en Mémoire Sensorielle. Il s'agit des extéroceptions. Ces informations sont stockées très peu de temps, (1 à 2 secondes) sous forme de codage perceptif propre au registre sensoriel considéré qui préserve les attributs des stimulations initiales. Si cette information est utile au sujet, le stimulus est transféré dans la Mémoire à Court Terme (MCT) qui ne peut retenir qu'un nombre limité d'informations (7 au maximum) durant un laps de temps assez court (de 1 à 7 minutes). Les informations y séjournent pendant une durée très limitée jusqu'à ce qu'elles soient, soit oubliées, soit transférées par encodage dans la Mémoire à Long Terme (MLT). L'information peut alors faire l'objet de différents traitements cognitifs.

Une fois encodées en MLT, elles sont mémorisées de façon durable. Sa capacité de stockage est considérée potentiellement illimitée. Selon ce modèle, la MLT contient l'ensemble des connaissances acquises par le sujet au cours de son existence. Elle est également dotée de plusieurs processus qui assurent la gestion des informations : conservation, catégorisation, modifications en cas de nouvelles connaissances ainsi que l'activation du transfert de celles-ci en MCT afin de pouvoir être utilisées dans des situations de décision et de réponse en réaction au stimulus de départ.

Nombreux ont été les chercheurs qui ont aménagé ce schéma initial. Ces approfondissements ont abouti à une représentation aussi complexe que source de réflexions et d'analyses pour le pédagogue qui sollicite continuellement la mémoire de l'enfant.

a) La Mémoire à Long Terme

Entre 1972 et 1995, Tulving a proposé, puis aménagé au gré des critiques et des découvertes en neuropsychologie, un modèle de MLT organisé en deux, trois puis quatre systèmes[19] : la « *mémoire sémantique* », qui permet l'acquisition de connaissances générales sur soi et sur le monde ; la « *mémoire épisodique* », qui est celle des connaissances biographiques ; la « *mémoire procédurale* », qui permet les automatismes ; le « *système des représentations perceptives* » qui permet le traitement des attributs d'un mot ou d'un objet sans activation sémantique systématique.[20]

La première est la mémoire du Savoir. Elle est mobilisée de façon explicite. Les données qui y sont stockées sont accessibles par le langage. La seconde est celle de notre expérience qui se transforme, peu à peu, en connaissances liées à notre vécu. Elle permet de se souvenir d'un moment passé pour pouvoir envisager l'avenir (les vacances anciennes permettent d'imaginer des vacances futures). La troisième est sollicitée de façon implicite. Elle est impliquée dans l'acquisition et l'apprentissage d'habilités perceptivomotrices. Elle permet la réalisation d'actions motrices sans que le sujet ne puisse expliquer comment il procède. Elle n'enregistre donc pas les informations du monde. Les données qui y sont stockées sont difficilement verbalisables car il s'agit d'une conscience sans savoir (anoétique) *non-knowing*. À l'école, elle peut, entre autre, se manifester dans la mémorisation du geste graphique.

La quatrième, présentée comme un système nous intéresse particulièrement dans le cadre de l'autisme. Voici la définition qu'en donne Laurent Petit, (2006, p. 23) : « *Le système de représentation perceptive sous-tendant les effets d'amorçage perceptif est un ensemble de sous-systèmes qui traitent et représentent l'information relative à la forme et à la structure des mots ou des objets mais non à leur signification. Ils opèrent à un niveau pré-sémantique, c'est-à-dire qui ne nécessite pas d'accès à la signification. Nous pouvons ainsi identifier le mot « table » dans un texte ou dans une phrase entendue, nous pouvons dire ce mot, sans immédiatement nous préoccuper de ce qu'il veut dire. De la même manière, nous pouvons retrouver l'image d'une table sans nous demander à quoi elle sert.* ».

[19] Son modèle complet, le SPI (Sériel, Parallèle, Indépendant), intègre la MDT et comprend cinq systèmes.

[20] Tulving a proposé un modèle SPI (1995) pour Sériel, Parallèle, Indépendant en cinq systèmes incluant la Mémoire De travail.

Le processus décrit nous permet de comprendre pourquoi l'enfant peut, dans un premier temps, dissocier signifiant et signifié et élaborer une compréhension soit parcellaire, soit en décalage temporel.

Cohen et Squire (1980) ont, pour leur part, approfondi la distinction entre « *mémoire procédurale* » et « *déclarative* ». Cette dernière regroupant toutes les données qu'un individu peut faire émerger consciemment en les exprimant par le langage.

Enfin, Graf et Schacter (1985) ont distingué « *la mémoire implicite* » de « *la mémoire explicite* ». La première comprend un ensemble de modalités de récupérations d'informations sans que le sujet en ait inconscience. La seconde, intentionnelle, est le résultat d'une démarche conscientisée liée à la mémoire sémantique. Elle est donc sollicitée dans le cadre de l'apprentissage.

b) La Mémoire à Court Terme (Mémoire de Travail. MDT)

Baptisée Mémoire de Travail (MDT) par Baddeley et Hitch (1974, 1986), elle permettrait la réception, le codage et le maintien temporaire ainsi que la manipulation des informations nécessaires à l'exécution d'une tâche donnée. Alan Baddeley et ses collègues (Baddeley, 1986, 1992 ; Baddeley et Andrade, 2000) ont démontré l'existence de trois composants de la mémoire de travail qui, contrairement au modèle d'Atkinson et Shiffrin, apparait dynamique puisque des opérations de récupération de maintien et d'inhibition s'effectueraient entre différents sous-modules qui sont : un « *processeur central* », ou « *centre exécutif* » et deux « *systèmes périphériques* » ou « *esclaves* : *la boucle articulatoire* et *le calepin visuo-attentionnel* ».

c) Le Processeur central

L'ensemble de ces modules est mis en cohérence autrement dit supervisé par un « *Processeur central* […] » qui coordonne les informations reçues des systèmes périphériques et permet la gestion des tâches complexes. Le processus central du traitement de l'information se caractérise par une organisation cohérente qui permet l'élaboration d'une signifiance à l'ensemble des flux en les intégrant dans un contexte large. Il a de multiples fonctions parmi lesquelles :

- la mise en mémoire à long terme ;
- l'activation temporaire des informations en mémoire à long terme (Baddeley, 1996) ;
- l'activation des représentations en mémoire à long terme permettant l'élaboration du modèle mental ; ce dernier étant transféré dans la mémoire épisodique ;

- le contrôle des stratégies de récupération et d'encodage;
- la modification des stratégies de récupération des informations en MLT ;
- la gestion attentionnelle (Norman et Shallice, 1986) ;
- l'élaboration et la sélection des stratégies efficaces par inhibition ;
- la coordination de deux tâches exécutées en même temps.

d) Les systèmes périphériques

Ils sont constitués de deux modules que sont : la boucle articulatoire et le calepin visuo-attentionnel.

1) La boucle articulatoire ou boucle phonologique

C'est un mécanisme de répétition articulatoire qui assure le maintien actif de l'information phonologique. Elle permet le stockage temporaire des informations de nature verbale **:** « […] *le rôle de la boucle phonologique n'apparaît clairement que dans certaines situations de lecture qui requièrent un codage phonologique particulièrement fiable comme, par exemple, chez le lecteur débutant.* » (Seigneurie et Ehrlich, 2001, p. 79). Baddeley et Gathercole (1992) ont démontré son implication dans l'apprentissage de la lecture et l'acquisition du vocabulaire (Baddeley et Gathercole, 1989). La boucle phonologique dépend directement du stock phonologique acquis ou appris par le sujet. L'information est uniquement phonologique. Selon que l'entrée est visuelle ou auditive, les processus cognitifs sont différents. Lorsque l'entrée est visuelle, un recodage phonologique permet le développement du stock phonologique. Comme nous le verrons, elle est fortement sollicitée en production orthographique en début d'apprentissage, lorsque l'enfant opère par procédure d'assemblage.

2) Le calepin visuo-spatial (ou registre visuo-spatial)

Il est composé, quant à lui, de deux registres distincts : spatial et visuel qui permettent la mémorisation et le traitement de deux types d'informations : premièrement les informations de type spatial (positionnement dans l'espace, MEM III, Weschler, 2003) ; deuxièmement les informations de type visuel (empan mnésique d'une liste de mots, d'objets, de photos, etc.). Gyselink (Gyselink et al., 2001) a démontré que lorsque l'on présentait un texte sans illustration, le sujet sollicitait la boucle phonologique alors que si l'on présentait un texte avec des illustrations on constatait une mobilisation spécifique du calepin visuo-spatial.

Les informations visuo-spatiales sont particulièrement importantes dans l'apprentissage de l'orthographe. En effet, comme nous le verrons, la mémorisation de la forme écrite d'un mot passe par la reconnaissance de séquences de lettres dans une succession ordonnée représentée sur un plan.

3) Le buffer épisodique

Ce module a été ajouté par Baddeley (2000). Ce serait un système permettant aux informations contenues en MDT d'accéder en MLT tout en pouvant rester accessibles à la MDT. « *Épisodique* » car il permettrait le stockage des épisodes plus longs que les items classiques, et permettrait d'avoir un empan supérieur grâce au phénomène de Chunking (associations de divers items qui n'en deviennent plus qu'un seul) ; « *Buffer* » car il constituerait une interface temporaire entre les systèmes esclaves (boucle phonologique et calepin visuo-spatial) et la MLT. « *Le Buffer épisodique* » est donc un système de stockage épisodique d'informations plurimodales contrôlé par l'Administrateur central (Eustache et Desgranges, 2003). Il autoriserait le lien entre les informations visuelles et les informations auditives ; la manipulation d'informations autres que visuelles, auditives ou kinesthésiques ; de consolider des informations visuelles, auditives et autres en MLT (processus bottom-up) ; d'accéder à la MLT pour faciliter l'utilisation de la MDT (comme par exemple en formant des phrases pour mieux retenir des mots) (processus top-down) ; de maintenir une information en MDT quand la MLT est endommagée ; de pouvoir reprendre des informations contenues en MLT pour les transformer grâce à la MDT.

Cette modélisation nous est apparue intéressante concernant notre élève qui, au regard de ses difficultés de perception sensorielle coordonnée, pouvait connaitre une saturation à ce niveau de traitement ; ce qui entrainerait des ruptures au niveau comportemental.

Après avoir présenté ces modèles, il est important de comprendre comment la mémorisation et l'utilisation des informations stockées sont rendues possibles. Cela suppose l'opération de trois processus mentaux : l'encodage, le stockage et la récupération.

e) Les processus mnésiques

1) L'encodage

C'est le processus initial qui encode les informations extéroceptives. Elles sont traduites ou codées dans un format qui permet au système cognitif de les traiter et de les stocker. Le format de stockage peut-être de type verbal, sensoriel (toucher, goût,

vue) ou encore sémantique. Plus l'encodage aura été précisément effectué, plus l'organisation des données aura été précise, plus grande sera l'efficacité de récupération. Le processus d'encodage fait non seulement référence à l'information ciblée, mais également à son contexte environnemental, cognitif et émotionnel.

2) Le stockage

Il s'agit de la mise en mémoire à long terme de toutes les informations, quels que soient leurs natures et leurs attributs physiques. Toutes ne sont pas stockées mais celles qui le sont constituent une configuration synaptique unique qui finit par se graver dans le cortex. L'activation répétée de ces connections permettrait leur renforcement ou leur réduction. Selon la fréquence les informations sont consolidées ou effacées.

3) La récupération

La récupération est la possibilité d'avoir accès à l'information stockée grâce à l'emploi d'indices de récupération qui sont les stimuli disponibles lorsqu'on cherche une donnée particulière. Ces indices peuvent provenir de l'environnement ou être générés mentalement par le sujet. Chaque fois qu'on essaie de récupérer une information, on le fait dans un but particulier. Ce but fournit l'indice de récupération.

Comme on l'a vu, ces différents modules de la mémoire permettent le stockage et le rappel des informations nécessaires à l'exécution d'une tâche dans la vie courante. Ils sont particulièrement sollicités en situation scolaire. Dans ce cas, le sujet est invité à organiser ses actions de manière intentionnelle et dans un but précis. Ce procès est possible grâce aux fonctions exécutives. Afin de mieux comprendre ce que l'on demande à l'enfant sur le plan cognitif, le recours à cette notion nous est apparu tout à fait nécessaire.

f) Organisation des actions : les fonctions exécutives

Elles recouvrent un ensemble de processus dont la fonction principale est de faciliter l'adaptation du sujet aux exigences et fluctuations soudaines de l'environnement et, en particulier, aux situations nouvelles. Pierre Laporte (2013, Séminaire Ketty Schwartz, INSERM) en donne une définition qui nous paraît claire : « *Ensemble de processus permettant à un individu de réguler de façon intentionnelle sa pensée et ses actions afin d'atteindre ses buts lorsque la tâche est nouvelle ou complexe.* ».

Le modèle de « *contrôle attentionnel de l'action* » développé par Norman et Shallice (1980) est à l'origine des modèles théoriques. Il est fondé sur l'hypothèse qu'un grand nombre d'activités sont réalisées par les sujets sans que ces derniers y prêtent attention. Elles

sont automatisées. Les fonctions exécutives permettent la résolution de conflits (choix entre des informations), de la détection de stimuli ou d'erreurs, de l'inhibition de réponses automatiques et non congruentes, de l'alerte qui se manifeste par le nécessaire maintien de l'état d'éveil, de réactivité, ou de vigilance, et de l'orientation de l'organisme vers des stimuli sensoriels impliqués dans la sélection, le déplacement du foyer attentionnel, la focalisation sur des informations pertinentes pour une tâche donnée. D'autres, telles que les situations nouvelles ou particulièrement complexe requièrent un contrôle attentionnel volontaire important.

La gestion attentionnelle connaît trois niveaux (Norman et Shallice, 1986).

Niveau 1 : correspondant à la mise en œuvre de répertoires d'actions automatisées ; Posner et Snyder (1975), McCormick (1997) ont proposé trois critères permettant de déterminer si une aptitude est automatique ou pas : elle est automatique si 1) elle se produit sans intention ; 2) elle ne donne pas naissance à une attention consciente ; 3) elle n'interfère pas avec une autre activité mentale.

Niveau 2 : correspondant à une situation qui génère un conflit entre plusieurs schémas d'actions activables en même temps pour une situation familière. Un choix est nécessaire entre plusieurs procédures pertinentes.

Niveau 3 : correspondant à des situations nouvelles, complexes, dangereuses demandant une inhibition des réponses dominantes et la mise en œuvre consciente et intentionnelle de procédure de résolution. Cette procédure est attribuée au Système Attentionnel Superviseur (SAS). Il joue un rôle similaire à l'administrateur central chez Baddeley (1996). Le SAS permet la planification, la prise de décision, l'utilisation des connaissances antérieures, l'élaboration de stratégies et l'inhibition des réponses non pertinentes. Il apparaît comme un système à capacité limitée avec contrôle volontaire.

Dans les deux derniers niveaux, trois processus exécutifs sont repérables : les capacités de planification, d'inhibition et de flexibilité.

1) La planification

Des difficultés de planification vont se révéler notamment par des problèmes d'organisation et de structuration : le sujet a du mal à structurer les informations qui lui sont données dans l'énoncé et/ou à planifier la succession d'opérations qu'il devra réaliser pour résoudre ce problème.

2) L'inhibition

Les mécanismes d'inhibition peuvent se distinguer selon le type de processus auquel ils s'appliquent : moteurs ou cognitifs (Harnishfeger, 1995). L'inhibition cognitive est relative au contrôle des informations traitées dans le cadre d'une situation et/ou d'une tâche à réaliser. L'inhibition motrice renvoie à la capacité à contrôler son comportement afin d'inhiber (« *réfréner* ») des comportements moteurs automatiques.

De nombreux chercheurs considèrent que l'inhibition ne constituerait pas un système en soi mais la résultante de plusieurs fonctions associées (Friedman et Miyake, 2004) comme l'inhibition de distracteurs externes (l'attention sélective), l'inhibition de réponses dominantes et l'inhibition d'informations actives en mémoire mais qui ne sont pas pertinentes pour la tâche en cours. D'après les recherches expérimentales, les mécanismes d'inhibition seraient parmi les composants fondamentaux de notre fonctionnement. Ils sont de plus en plus considérés comme un facteur déterminant du développement cognitif. En outre, ils participent au développement social (Nigg, 2000).

3) Flexibilité, sélectivité et intensité

Le modèle de Van Zomeren et Brouwer (1994, cité par Lamargue-Hamel, *Rééducation orthophonique*, 2004) a attiré notre attention parce qu'il désigne deux éléments dont dépend la possibilité d'établir et maintenir l'attention conjointe. Il s'agit de la « *sélectivité* » et de l' « *intensité* ».

Alors que la flexibilité correspond à la capacité à changer rapidement de foyer attentionnel, la sélectivité se rapporte au nombre d'informations qu'un sujet considère lorsqu'il est en situation d'exécution d'une tâche. On parle d'« *attention focalisée* » qui se réfère à la capacité à concentrer son attention sur un stimulus prédéterminé (cible) et à ignorer les distracteurs (rejetés et inhibés) afin d'éviter toute interférence et d'« *attention divisée* » dans le cas de plusieurs cibles ou plusieurs tâches. Elle correspond à la capacité de partager ses ressources attentionnelles entre plusieurs stimuli pertinents présentés simultanément ; autrement dit à effectuer deux choses en même temps.

La répartition de l'attention est contrainte par l'aspect limité des ressources attentionnelles. Ainsi, la sélectivité recouvre plusieurs aspects : la stratégie de répartition, celle de traitement, la vitesse, les changements d'orientation et le partage du temps. L'intensité renvoie à une augmentation ou une diminution de l'état attentionnel global dans le temps, sans réelle sélection.

Considérant, une fois de plus, les dysfonctionnements du traitement multimodal de l'enfant, il nous fallait d'une part, réduire autant que possible les distracteurs et d'autre part,

prendre garde, dans nos modalités d'intervention, à réduire les foyers attentionnels afin de solliciter une attention focalisée. Ce faisant, il n'était pas question de le faire par imposition. Nous verrons, dans les chapitres 2 et 3, les difficultés auxquelles nous avons été confronté dans la mise en œuvre.

Comme on vient de le voir, les fonctions cognitives couvrent un large spectre de processus mentaux incluant les différentes mémoires et les fonctions exécutives. Existent-ils des particularités fonctionnelles des personnes avec autisme sur le plan cognitif ? Si oui, quelles en sont les caractéristiques et l'ampleur ?

g) Un fonctionnement mnésique particulier chez les sujets avec autisme

En ce qui concerne la MLT, Minshew (1998) a constaté chez des sujets autistes, des difficultés à gérer les informations dites complexes c'est-à-dire celles relatives à plusieurs stimuli constitués de traits physiques différents (auditif, visuel : les visages, par exemple).

Les données relatives à la MDT sont très contradictoires (Marcaggi, 2010). Certaines études observent des perturbations alors que d'autres non. Bowler et son équipe (Bowler, 1997) se sont intéressés au processus de récupération. Celui-ci semble moindre que chez un témoin si le sujet autiste ne bénéficie d'aucun support de rappel. Si une aide est apportée (rappel indicé ou reconnaissance), alors la récupération est aussi performante. Ce constat est très utile pour un pédagogue qui n'a de cesse, dans sa pratique, de solliciter les processus de récupération d'information. Nous verrons comment l'exploiter dans le chapitre consacré à l'orthographe.

Selon Williams, qui fait référence au modèle de Baddeley (Williams et al., 2006), on pose l'hypothèse d'une préservation de la boucle phonologique et d'une atteinte préférentielle du calepin visuo-attentionnel. L'équipe de Koshino (cité par Marcaggi, 2005), procédant à une observation par imagerie fonctionnelle, a noté une activation cérébrale différente chez les sujets autistes pour des résultats comparables aux sujets témoins dans une tâche de mémoire verbale (tâche de n-back). Plusieurs études ont mis en évidence une altération de la mémoire sémantique chez des sujets autistes quel que soit leur âge. Quant à la mémoire épisodique, l'évocation des événements personnels à partir d'un indice pose un problème. Lorsque les souvenirs sont cités, ils relèvent davantage de connaissances que de remémoration (Bowler, 2000). Cependant, aucune de ces études ne permet de généraliser les observations car d'une part, les différences interpersonnelles sont très importantes et d'autre part, les publics ne sont pas comparables.

Pour autant, les données concernant la mémoire sémantique et la boucle visuo-attentionnelle nous ont mis en alerte à propos de notre élève. Nous verrons comment nous en avons tenu compte lors de l'évaluation diagnostique ainsi que dans la mise en œuvre de la démarche orthographique.

Ce détour par la neuropsychologie et la psychologie cognitive nous a permis de prendre la mesure de l'ensemble des opérations que notre élève doit effectuer afin de parvenir à élaborer et maintenir une représentation cohérente de l'environnement que représente la situation d'apprentissage. La prise en compte des altérations neurodéveloppementales n'a pas eu pour but d'établir un déterminisme biologique ; auquel cas notre qualité de professeur n'aurait eu aucun sens mais de nous aider à comprendre ses difficultés dans l'élaboration progressive de ses moyens d'action sur le milieu (Piaget, 1977). Ses comportements ont donc été interprétés comme l'expression de ses tentatives d'adaptations d'accommodation et de régulation.

Les manifestations de ces troubles structuraux sont observables sur le plan comportemental. Dans cette perspective, l'approche instrumentale d'André Bullinger nous a aidé à observer notre élève dans le but de prendre des indices corporels révélant l'intensité des efforts fournis pour appréhender l'ensemble des informations in situ.

B. La perspective instrumentale

L'action du nourrisson sur son environnement commence très tôt (Jouen F, Molina M, 2000). Ce dernier opère un travail d'élaboration psychique impressionnant dont la tâche essentielle consiste à construire « […] *une représentation de l'organisme, de son milieu et des moyens d'action sur ce milieu.* » (Bullinger, 2004, p. 147). Être de son milieu, interagir avec celui-ci, autrement dit le comprendre revient à pouvoir effectuer un ensemble d'actions orientées, tant sociales que physiques.

Pour que l'action soit possible, un équilibre sensoritonique est nécessaire. C'est cette quête qui représente l'activité psychique prépondérante du nouveau–né. Elle consiste à rechercher, au travers des diverses situations auxquelles l'organisme est exposé, des invariants à partir desquels il va opérer des conduites d'habituations nourries et actualisées par des stimulations sensorielles incessantes. Chez le tout-petit, ces conduites se caractérisent par une mobilisation synergique qui permet de traiter les variations entre diverses modalités sensorimotrices qui prennent en compte : la propriété physique du milieu, le milieu biologique, le milieu humain. Extéroceptions et proprioceptions permettent tout à la fois, une

représentation du corps, une élaboration progressive d'une scission entre le sujet et le milieu et la construction d'un sentiment de Soi (Damasio, 2002)[21].

1. Les flux comme source proprioceptive

Les stimulations sensorielles à partir desquelles l'organisme organise des réponses se présentent sous forme de flux (Bullinger, 1996). Leur réception se réalise au travers de différentes modalités sensorielles : vision, audition, olfaction, gustation, gravitation ; autant d'informations intégrées sous formes de stimulations qui génèrent des tensions que le nourrisson module par des décharges toniques qui sont, selon Wallon (1985) à l'origine des émotions à partir du moment où une médiation culturelle, autrement dit humaine, vient donner du sens à ce qui n'est, à l'origine, que du ressenti.

Plus précisément, contractions et relâchements musculaires, forces, tonicité, déroulement temporel, vitesse, génèrent autant de signaux sensoriels et proprioceptifs qui, au fur et à mesure du développement vont s'organiser en schèmes d'actions c'est-à-dire des habitudes motrices élaborant dans le même temps, la dimension subjective dans laquelle s'originent de façon concomitante le ressenti intrapersonnel et l'intersubjectivité. Ces représentations dépendent des interactions entre l'organisme et son environnement et entre autres, des tâches dans lesquelles le sujet est engagé. Celles-ci modifient les connaissances du sujet sur lui-même ainsi que sur son milieu. En effet, au fur et à mesure que se complexifient ces actions, espace et objets révèlent des caractéristiques jusque-là ignorées qui, à leur tour, permettent à l'organisme de reconstruire une représentation de lui-même qui l'autorise à exploiter de nouveau l'environnement.

Ce fonctionnement dialectique nous semble particulièrement intéressant à prendre en compte dans une situation pédagogique.

2. Perturbation des flux chez les enfants présentant des troubles autistiques

Chez les nourrissons qui présenteront un risque d'autisme, des difficultés au niveau sensorimoteur, révélées par les recherches d'André Bullinger et confirmées par les travaux effectués depuis vingt-cinq ans à partir de films familiaux par des équipes aux Etats-Unis, en France et en Italie (Gepner, 2014)[22] apparaissent très tôt (Joly, 2008). Chez ces sujets, on constate, dès la première année, des problèmes majeurs qui empêchent de traiter l'ensemble

[21] Antonio R. Damasio (2002), *Le sentiment même de soi, Corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob.

[22] Sont citées par l'auteur les équipes de Géraldine Dawson et de Philip et Osnat Teitelbaum aux U.S.A, de Dominique Sauvage en France et de Filipo Muratori en Italie. On peut aussi citer Monica Zilbovicius, psychiatre, directrice de recherche à l'INSERM ainsi qu'Ami Klin, USA, qui utilisent la technique de l'*Eye Tracking*.

ou une partie des informations extéroceptives et ce quelle que soit la modalité : visuelle, sonore, kinesthésique, qui, comme nous l'avons vu, sont toutes trois des moyens d'action sur le milieu.

Bruno Gepner (Gepner, 2014, p. 63) insiste sur cette caractéristique essentielle : *« La perception des informations fournies par nos sens, c'est-à-dire des données du monde physique et de notre environnement humain, est la source primordiale de nos réflexes, de nos émotions, de nos idées et pensées. Elle façonne et spécifie le rapport que l'être humain entretiendra, de sa naissance à sa mort, avec son environnement naturel et culturel. Or, il est désormais avéré que les personnes atteintes d'autisme et de troubles apparentés présentent, dans leur très grande majorité (sinon dans leur totalité), à des degrés divers, des altérations et particularités de la perception des données sensibles du monde environnant, fournies par les cinq sens traditionnels, mais aussi par le sens du mouvement, la proprioception, etc.* ». Pour qui en douterait encore, il suffirait de lire les nombreuses biographies d'autistes Asperger qui illustrent très clairement cet aspect de la pathologie et rappellent combien l'hypersensorialité, générant une hypersensibilité pouvant aller jusqu'à la douleur, ainsi que l'absence de construction d'une appréhension globale des informations peuvent générer de souffrances physiques et psychiques. En effet, lorsque la perception est exacerbée, lorsque l'organisme est submergé d'informations auxquelles il est impossible ou très difficile de donner une cohérence, le milieu est incompréhensible et, de fait, hostile, source de souffrance, à tout le moins. Lorsque le sujet arrive à lui donner une intelligibilité, c'est au prix d'efforts d'une telle importance qu'ils engendrent rapidement un épuisement que seule une action salvatrice comme le retrait peut réparer. Lorsque la compréhension est impossible des décharges motrices métabolisent le surplus de stimulation de l'environnement. Elles prennent souvent la forme de conduites répétitives centrées sur l'organisme permettant d'échapper à des stimulations trop prégnantes ; ce qui empêche le sujet d'investir les objets du milieu (Bullinger, 2004).

C'est le constat d'André Bullinger qui, pour l'expliquer, fait l'hypothèse d'un déficit d'une modalité de perception (Bullinger, 2004, p. 151) qui nous semble tout à fait cohérente avec les découvertes de la neuropsychologie : « *L'intégrité des systèmes sensorimoteurs joue un rôle déterminant pour accéder aux flux sensoriels. Un déficit dans un de ces systèmes limite non seulement l'accès à des signaux, mais aussi diminue les redondances entre les diverses modalités sensorielles. De ce fait, la cohérence du milieu se trouve amoindrie et la possibilité de le maîtriser diminue.* ». Lorsque la tension devient trop grande, l'enfant peut se percevoir en danger de perte d'unicité de son corps (Meltzer, Bremner, Hoxter, Wittenberg, 1980 ;

Lheureux-Davidse, 2005) et recourir à une modulation tonique, qui peut prendre la forme d'une rupture de rythme corporelle, de cris, de gestes brusques et répétitifs afin de se retrouver c'est-à-dire se sentir de l'intérieur. Le corps, dans sa totalité manifeste ces tensions par une hypo ou hyper tonicité. L'enfant est alors soit complètement avachi, relâché, se laissant tomber, glisser vers le sol, soit très raide, dans une tension et crispation musculaire.

Les approches des deux médecins sont complémentaires et très éclairantes. Elles ont la vertu de nous donner des pistes d'intervention auprès des enfants avec autisme sans prétendre, pour autant, réduire cette pathologie complexe à sa stricte dimension clinique. Un sujet souffrant ne peut être réduit à ses symptômes. Quelles pourraient être ces pistes ?

3. Le rôle des interactions dans la gestion des flux

André Bullinger donne une indication majeure quant à la stabilité de l'environnement nécessaire au traitement des informations par le sujet avec autisme qui, rappelons-le, est absolument nécessaire à l'équilibre sensorimoteur qui est la condition sine qua non d'investissement du milieu par l'organisme : « […] *si l'environnement est stable, prédictible et connu, ces conduites* [il s'agit des conduites répétitives centrées sur l'organisme ayant pour objectif de réduire les tensions suscitées par l'excitation] *diminuent. Si une source d'intérêt se présente, les conduites peuvent s'estomper ; par contre, si la stimulation offerte est trop forte, la conduite peut alors réapparaître brusquement*. » (Bullinger, 1994, p. 154).

Bruno Gepner (2006, 2014), ne dit pas autre chose lorsqu'il souligne l'importance du rôle de l'entourage afin de « *ralentir le monde extérieur, calmer le monde intérieur* ». Partant du constat que, pour les raisons neurologiques citées précédemment, les personnes avec autisme intègrent difficilement en temps réel l'ensemble des flux extéroceptifs, il revient aux intervenants auprès de ces personnes d'aménager le milieu de telle sorte que les conditions d'un traitement efficient soient réunies. Voici ce qu'il écrit à ce propos : *« Il est absolument déterminant, pour comprendre le vécu émotionnel des personnes autistes, de tenir compte de leurs particularités sensorielles et perceptives.* […] *Ces désordres sensoriels sont trop souvent négligés dans la compréhension psychopathologique des enfants et adultes autistes, alors qu'ils sont une des voies privilégiées d'accès à leur monde perceptif et de compréhension de leurs besoins d'aide et d'apaisement. »* (Gepner, 2014, p. 90).

Laurent Danon-Boileau (2012, p. 70), dans une perspective psychanalytique, ne dit rien qui contredit les propos des chercheurs cités lorsqu'il conseille aux intervenants d'avoir une posture de « réceptivité passive » dans le but de saisir avant tout, les émotions dont le corps est le premier médium, afin de les prendre en compte dans les interactions pour laisser

au sujet le soin de construire une intelligibilité de la situation de communication : « […] *pour apprendre quelque chose à un petit d'homme, il est souvent décisif de partir de ce qu'il sait faire pour l'amener progressivement à infléchir sa manière spontanée et la rendre plus conforme et plus efficace. Surtout si l'on a des raisons de penser que le projet est là, mais qu'il ne sait pas s'y prendre. Ce n'est qu'en faisant un recours intelligent et mesuré à une certaine réserve (que « j'appelle capacité négative ») que l'on peut voir l'enfant autiste tenter quelque chose en matière de jeu et de communication.*».

Laisser du temps à l'enfant pour traiter les stimuli qu'il reçoit du milieu, l'accompagner dans l'élaboration de sens, tenter, autant que faire se peut, de le suivre et l'accompagner dans cette intelligibilité en partant du principe qu'il y aura toujours un laps de temps entre perception et compréhension, c'est-à-dire que la hiérarchisation, l'inhibition ainsi que la mise en congruence entre différentes perceptions et donc différents types d'informations seront toujours un obstacle ; autant de pistes qui nous ont permis de construire progressivement notre intervention.

Parmi tous les facteurs permettant à l'organisme d'agir sur son milieu, la stabilité nous a semblé revêtir une importance majeure. A.R. Damasio souligne son rôle dans la construction du « sentiment de soi », pour les sujets tout-venants ; ce qui rappelle que les besoins des enfants avec autisme ne sont pas si éloignés des besoins de tous les enfants et que toute intervention auprès d'eux peut s'inspirer de ce que l'on sait des nourrissons et de l'enfance en général : « *La continuité de référence est en effet ce que le Soi doit pouvoir proposer. Une relative stabilité est requise à tous les niveaux du traitement, du plus simple au plus complexe. Il faut de la stabilité, lorsque vous mettez en rapport différents objets dans l'espace, ou lorsque, immanquablement, vous réagissez émotionnellement d'une certaine manière à certaines situations.* » (Damasio, 2002, p. 177).

Cette stabilité est certes proposée dans l'organisation matérielle de l'environnement. C'est ce que suggèrent toutes les techniques de prise en charge : un plan de travail, un lieu habituel, ou qui le devient, chaque chose à sa place afin que l'enfant puisse accorder un sens à chaque élément du contexte. Elle peut aussi revêtir une forme plus abstraite qui est celle offerte par l'intervenant dans sa façon de garantir une régularité suffisante dans les modalités interactionnelles afin que le sujet donne une signifiance aux objets non pas seulement par leur usage, mais par la parole qui les désigne : le langage étant un outil puissant d'élaboration d'expérience. La stabilité prend alors la forme de formats (Bruner) qui deviennent un espace, symbolique par essence, d'édification d'une intelligibilité de la situation.

Cette hypothèse n'a rien d'extraordinaire ni d'original puisqu'elle trouve sa source dans la notion de format de Bruner. Notre réflexion nous a donc amené à nous intéresser aux conditions instrumentales de mise en œuvre de formats prenant en compte les modalités perceptives de l'enfant et lui permettant de s'inscrire dans des interactions. Dans ce cadre, et nous insistons sciemment, il ne s'est pas agi de rééduquer l'enfant afin de lui inculquer des compétences pragmatiques mais de construire un cadre interactionnel verbal et non verbal adapté dans lequel notre élève pourrait repérer, c'est-à-dire percevoir, sentir, faire l'expérience émotionnelle d'une inscription dans une interlocution.

Ce qui nous amène à l'intérêt que nous avons porté au concept de « *format* » de Bruner.

4. Le format : la stabilité nécessaire aux échanges

Le modèle interactionniste postule que les fonctions psychiques supérieures sont issues des rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels. Le développement cognitif ne peut donc pas être envisagé indépendamment des interactions. Il est à considérer comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté. Lev Vygotsky, J.A. Bruner et J.V. Wertsch, les trois plus grands chercheurs dans ce champ épistémique, ont théorisé pour l'un, démontré pour les deux autres, que les processus dont dépend la dynamique développementale relèvent donc d'une triangulation intervenant/objet/apprenant au cours d'interactions de guidage.

Comme chacun sait, le psychologue s'est intéressé à la façon dont les adultes permettent à l'enfant d'accéder au langage. Ces derniers organisent la complexité du monde de telle sorte que l'enfant parvienne progressivement à sa compréhension qui s'exprime avant tout par le langage. Ce processus prend la forme d'interactions interpersonnelles entre l'enfant et les parents puis entre l'ensemble des adultes qu'il rencontrera dans le contexte de la (ou des) culture(s).

Ces interactions connaissent une forme spécifique que Bruner nomme le « *format* » qu'il définit comme (Bruner, 2011, p. 288) « *Le mécanisme général* […] *entre adultes et enfants* […] *qui encadre les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur potentiel.* ». Alors que le déroulement du format est invariable, les contenus sont variables et gagnent en complexité. C'est parce que les interactions sont reproduites presqu'à l'identique, dans des conditions progressivement changeantes que l'enfant donne sens aux gestes, intonations, phrases et mots qu'il entend. Il apprend à distinguer les régularités de structure et les changements de formes. Ce faisant, il acquiert les compétences pragmatiques puis énonciatives par l'établissement d'inférences entre plusieurs

types d'informations de natures différentes. Ainsi (Ibid.) : « *Ces formats permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un « microcosme » maitrisable.* ». C'est grâce à l'attitude de l'adulte qui donne sans cesse une signification aux conduites de l'enfant et surtout lui attribue des intentions de communication que l'enfant fait progressivement l'acquisition du langage.

Dans le cas qui nous concerne, les interactions permettent à un expert de guider selon différentes modalités, que nous aborderons dans les deuxième et troisième chapitres, un apprenant vers la résolution d'une tâche à partir de ce qu'il perçoit de la Zone Proximale de Développement (Z.P.D). Pour ce faire, les acteurs produisent un ensemble d'échanges dans lesquels les représentations subjectives de ce qui se joue induisent des interprétations divergentes de la situation. Les interactions offrent un espace de régulations et d'ajustements de ces interprétations qui permet la co-construction de significations partagées. Bruner (1983, 1987) souligne que le développement cognitif ne relève pas uniquement du travail d'adaptation de l'apprenant mais d'une dynamique d'ajustements réciproques adulte-enfant. Enfin si dans ce modèle, les fonctions mentales supérieures sont socialement élaborées grâce au langage, les autres systèmes de signes servant à représenter revêtent une fonction majeures ; la sémiotique occupe donc une importance capitale (Wertsch, 1984).

Ainsi, le format en tant que structure invariante stabiliserait suffisamment l'environnement afin qu'une co-construction de sens obtenu par ajustements réciproques permettent à l'enfant de donner sens à l'objet d'apprentissage par l'élaboration d'une interprétation de la situation.

C. Autisme et interactionnisme

Toute compréhension est co-construite par les interlocuteurs au travers des interactions verbales ou non verbales signifiantes qui prennent en compte le contexte implicite ou référent situationnel.

Rappelons que ces trois éléments sont difficiles à traiter pour les personnes avec autisme. Cela ne signifie pas pour autant qu'il leur soit impossible de les mettre progressivement en œuvre. Elles ne sont pas intrinsèquement incapables d'accéder à un sens partagé sinon ni thérapie ni rééducation n'auraient de sens. Tout dépend d'une part de la précocité des prises en charge, de la façon de procéder, et d'autre part, du degré d'atteinte autistique car, l'obstacle que représente la pathologie ne doit être ni minimisé, ni nié.

Quand on travaille avec un enfant atteint d'autisme, il faut s'attendre à ce que le sens donné aux situations, objets, mots, activités, connaisse des distorsions, des réductions, des fragmentations, des morcellements, (D. Meltzer, 1980) isolant ces mêmes éléments du

faisceau de représentations partagées par l'ensemble des êtres humains ; ce que l'on appelle la norme ou *« le normal »*. De fait, toute pédagogie en direction des enfants autistes devrait prendre en compte cet obstacle en intégrant dans son paradigme les conditions nécessaires au traitement favorable par l'enfant des interactions. En effet, tout acte d'enseignement est un acte de communication prenant la forme d'interactions verbales et non verbales inscrites dans la compréhension de la situation donnée. Cet acte de communication nécessite la compréhension du code linguistique ainsi que du code sémiotique. Cette compréhension n'est possible que si la mobilisation d'un ensemble de processus cognitifs (gestion simultanée de plusieurs informations de nature différente) est rendue possible. C'est à cela que nous nous sommes attelé.

L'idée que l'apprentissage et le développement passent par les interactions n'est pas neuve. Toute la psychologie constructiviste et interactionniste a insisté sur le fait qu'on n'apprend pas tout seul (CRESAS, 1987). De leur côté, toutes les pédagogies nouvelles, modernes, actives, insistent sur l'importance de l'action du sujet qui veut atteindre un objectif et se heurte à la réalité. Les travaux sont pléthoriques. Parmi ces derniers, on peut évoquer les travaux d'Anne-Nelly Perret-Clermont ou Marie Schubauer-Leoni (Perret-Clermont et Mugny, 1985 ; Perret-Clermont et Nicolet, 1988 ; Schubauer-Leoni, 1986, Schubauer-Leoni et Perret-Clermont, 1985) sur les conflits sociocognitifs et les interactions didactiques.

Pour autant, à ce jour, comme nous l'avons déjà souligné, dans le monde médico-éducatif en générale et celui de l'Éducation Nationale en particulier, l'observation et les prises en charge du sujet apprenant avec autisme ont été essentiellement comportementalistes.[23] Dans cette perspective, une place prépondérante est donnée à des outils en tant que médiateurs du savoir. De fait, les interactions sont, comme nous l'avons vu, essentiellement initiées et régulées, par l'adulte. Les réponses de l'enfant sont prévues et, à ce titre attendues. On espère de l'instrument des effets surprenants sur l'enfant au risque d'un fétichisme pédagogique ou d'une pensée magique. Se dessinent alors des pratiques qui tendent à surdimensionner les techniques d'apprentissage et la médiation de l'outil en occultant l'importance fondamentale des interactions et de l'intersubjectivité.[24] Non pas que le matériel créé ne soit pas opératoire, mais sans le rappel nécessaire de l'importance des interactions plurimodales, les échanges peuvent se réduire au champ de la recherche des performances auxquelles le support est dédié.

[23] Excepté le projet PREAUT dont nous reparlerons parce que nous l'avons découvert sur le tard.

[24] À notre connaissance, et au moment où nous écrivons, il n'existe pas d'étude qui permettrait de distinguer les effets de l'outil de communication (PEC'S, MAKATON) des effets des interactions que ces outils engendrent. Cette question non résolue ouvre des perspectives de recherche sur les véritables variables indépendantes de ce type d'intervention.

Dans cette perspective, l'enfant n'est pas invité à construire le sens de la situation. De fait, ce ne sont pas les éléments de langage et d'interactions émergeant peu ou prou sous des formes idiosyncrasiques dont les intervenants auraient à construire le sens qui sont au centre des préoccupations, mais les écarts entre les réponses attendues et celles données.

C'est pour cette raison que notre but n'a pas été la recherche de nouveaux supports, de nouveau matériel adapté mais bien d'une manière d'être enseignante, d'une manière d'être pédagogique permettant le développement des interactions intersubjectives qui constituent l'essence de la situation d'apprentissage dans un contexte le plus proche possible des conditions réelles de la classe.

Notre démarche s'inscrit donc clairement dans une perspective que l'on voudrait qualifier de dialogale dans le sens où l'intelligence de la situation par les interlocuteurs, la compréhension de l'objet d'apprentissage, donnant lieu à des réinterprétations successives de la part de l'adulte lui-même, dépendent des échanges. Dans cette perspective, nous avons porté notre attention sur le procès de co-énonciation.

1. La dimension pragmatique de la situation pédagogique : une rencontre empêchée mais pas impossible

Les altérations sensorielles impactent les modalités verbales et non verbales de la communication (Danon-Boileau, 2009). Frith (1996), Sauvage et al. (1988), Adrien et al. (1990), Barthélémy et al. (1995) ainsi que Gattegno et al. (1999, 2005) et bien d'autres, ont montré que très tôt, aux alentours de trois mois, le nourrisson autiste a des capacités sociales altérées.

Alors que le bébé tout-venant entre dans un procès d'acquisition du langage qui commence par le développement de compétences prélinguistiques (Bates, Bruner), le nourrisson à risque rencontre des obstacles majeurs dans la coordination des liens perceptifs qui ne lui permettent pas de développer les interactions non verbales (Gratier et Trevarthen, 2006). Les conséquences sont importantes. Le petit enfant autiste ne faisant pas appel à autrui, n'utilise pas l'adulte comme moyen d'action ce qui le prive du développement des structures sensori-motrices nécessaires à susciter l'attention de ce dernier (Bullinger). Il ne fixe pas de buts à des actions et, de fait, n'élabore pas les moyens adéquats pour les atteindre (Bates, 1975,1976, 1979). Ainsi, l'intentionnalité qui reflète la prise de conscience par le bébé que ses gestes provoquent un effet sur le comportement de son interlocuteur, ne se manifeste pas, ou avec du retard, ou encore selon des formes étonnantes et toujours très limitées chez l'enfant autiste.

Les signaux reçus de l'environnement humain sont et restent d'une telle complexité qu'il est très difficile au très jeune enfant de constituer, à partir de leur réception, les éléments préverbaux proto-impératif et proto-déclaratifs (Bates, 1976) s'y référant. Le protolangage manquant, un certain nombre d'interactions langagières précoces ne sont pas mises en œuvre. Les interactions ne peuvent se développer ce qui hypothèque le développement des compétences pragmatiques.

C'est donc l'impossible réalisation des interactions qui neutralise, en quelque sorte, les dispositions cognitives, psychiques et affectives de l'enfant avec autisme.

Une des conséquences majeures relève de ce qu'on appelle la difficulté pragmatique qui, nous le rappelons, a pour cause, les caractéristiques du traitement sensoriel qualifiés d'hypo ou d'hypersensorialité. C'est ce que rappelle Colwyn Trevarthen (2008, p. 218) : « *Il résulte de la faible motivation des jeunes autistes pour le contact interpersonnel, ou pour le partage d'expériences et d'objectifs, un maniement difficile de ce que les professeurs de langue appellent la fonction « pragmatique » du langage : son usage social.* ».

Comparés à des enfants retardés de même niveau psychomoteur et cognitif au regard des échelles Brunet-Lézine, les IPDS et les ESCP de Guidetti et Tourette appliquées à quatorze enfants autistes et huit enfants retardés mentaux (diagnostiqués eu CHU de Tours)[25], les enfants avec autisme présentent un retard global plus marqué en communication alors que les enfants retardés manifestent un retard plus important dans le domaine cognitif (Adrien, 1993, in Nader-Grobois, 2006).

Les difficultés pragmatiques se caractérisent par une prise en compte séquentielle des éléments référentiels ainsi qu'une production très restreinte d'actes de langage à fonction mentaliste (Plumet et Tardif, 2003) alors que les actes à fonction instrumentale (demandes d'action, d'objets, des accords, des refus) sont nombreux.

Le sujet avec autisme souffre dans et surtout de la confrontation à autrui. La communication engendre un ensemble complexe d'émotions qui l'assaillent littéralement et le mettent dans un état d'excitation dont les témoignages des autistes Asperger ont démontré l'aspect douloureux. L'environnement interactionnel apparaît trop instable, trop mouvant et de fait menaçant. Pour s'en protéger, le sujet n'aurait d'autre solution que l'adoption d'un comportement de retrait ou de clivage (Meltzer, 1980 ; Haag, 1996) qui serait la manifestation d'un mécanisme défensif permettant la réduction de l'excitation. L'immuabilité qui émane de

[25] Enfants appariés : « […] *en fonction de leurs niveaux de développement cognitif (âge moyen de développement respectifs de 15 mois et de 13 mois ; niveaux moyens cognitifs respectifs de 10 mois 21 jours et 11 mois 21 jours).* » p. 363.

la personne autiste serait alors une tentative homéostasique désespérée afin de pouvoir s'accrocher à des réalités immédiates (Quentel, 2003).

Or, la situation pédagogique perturbe ces mécanismes parce qu'elle impose, plutôt qu'elle ne propose, une interaction, c'est-à-dire une attention conjointe sur des éléments référentiels qui n'est pas toujours désirée. Elle ouvre la porte sur un monde effrayant.

2. La prise en compte des éléments pragmatiques dans la mise en œuvre des formats

Comment permettre à notre élève de franchir la porte ?

Adopter le modèle interactionniste suppose que la participation des interlocuteurs est admise et que le principe de coopération (Grice, 1979) se réalise. Autrement dit, l'interaction sous-tend que les conditions de compréhension mutuelle a minima soient assurées. La réalité de cette assertion n'est évidemment pas évidente avec l'autisme. La coopération se réalise dans des conditions qui n'ont rien de systématique et de généralisable et prend des formes surprenantes au regard de la norme. D'autre part, elle peut être non linguistique. On parle alors de transactions coopératives non linguistiques (Bracops, 2010). Ces transactions peuvent-elles être suscitées puis sollicitées ? À quelles conditions peuvent-elles se retrouver en situation d'apprentissage ?

Une des caractéristiques de la communication non pathologique est qu'elle n'est transparente que dans de très rares situations. L'absence de transparence du langage, c'est à dire le décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié, est courante dans la vie quotidienne. C'est cet état de fait qui a permis à Alain Culioli (1990, p. 39) d'écrire que : « *la compréhension est un cas particulier du malentendu.* ».

Nous avons posé comme principe que la situation d'apprentissage est une situation de communication (Postic, 1982 ; Altet, 1994 ; Perrenoud, 1997). De fait, elle est constituée d'un tissu d'informations de nature diverse que le sujet reçoit et métabolise afin d'élaborer une représentation cohérente, c'est-à-dire intelligible. Partant, toute séance pédagogique, perçue comme situation de communication réunissant des co-énonciateurs, recèle une infinité de malentendus. La compréhension entre un professeur et son élève tout-venant est donc a priori extrêmement difficile sans qu'on en ait conscience. On ne peut que supposer qu'elle soit impossible avec un enfant autiste. L'aphorisme du linguiste prend alors une dimension toute particulière. Les obstacles que rencontrent ces enfants dans le domaine communicationnel n'autorisent pas, en effet, la réalisation idéale des échanges. Est-ce une raison suffisante pour imaginer qu'ils soient réduits à des stimuli/réponses ?

Nous avons dit ce que nous pensions à ce sujet et c'est pourquoi, selon nous, toute démarche pédagogique adaptée devrait, avant toutes choses, créer un environnement propice à l'accès aux sens des échanges et par là à la dimension symbolique. Toute intervention devrait donc permettre à l'enfant de traiter les éléments contextuels de la communication pédagogique. C'est ce qu'écrit L. Danon-Boileau (Danon-Boileau, 2012, p. 46) : « *Plus les conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'échange sont confortables pour lui [l'enfant autiste], plus la logique de sa symbolisation et de son échange avec l'autre peut être évoluée et complexe. À l'inverse, il suffit parfois d'un rien dans l'agencement matériel du cadre pour qu'il soit mis en difficulté, que son excitation monte et qu'elle le contraigne à se rabattre sur un fonctionnement très primitif. À tout moment, il faut pouvoir repérer les indices qui permettent de déterminer quelle logique est pertinente et quelle autre a cessé de l'être.* ».

Les conditions matérielles citées dans ce passage désignent a priori tous les objets environnant l'enfant c'est-à-dire les supports ou les outils de l'élève ainsi que l'architecture de la pièce. Nous avons vu que nous y inscrivions les formats eux-mêmes.

Cette considération nous amène à la dimension pragmatique d'une séance pédagogique. Elle intègre les éléments contextuels qui s'étendent du crayon aux livres en passant par la position symbolique des interlocuteurs, les interactions verbales et non verbales. Il ne s'agit pas que le professeur « *parle à* » mais « *parle avec* » l'enfant. Autrement dit, ce n'est pas l'interlocution à proprement dite qui est seulement recherchée mais le principe de coopération dont dépend le développement des capacités inférentielles. C'est, selon nous, une piste d'inspiration pragmatique, qui nous porte à réfléchir sur les conditions nécessaires à l'entendement partageable de l'objet d'apprentissage scolaire par l'enfant.

Ainsi définie, l'approche pragmatique nous a semblé correspondre à notre questionnement. Nous avons donc pris le risque de placer les aspects sensorimoteur, instrumental (A. Bullinger) et neurologique (Gepner) dans la perspective d'une hypothèse plus générale qui s'inscrit dans une approche pragmatique qui, elle, relève de la linguistique.

La définition que Françoise Armangaud (2007, p. 43) donne de cette discipline nous paraît suffisamment claire et précise pour la citer en tout premier lieu. La pragmatique est *:* « […] *l'étude des actes de linguistiques et les contextes dans lesquels ils sont accomplis.* ».

Cette approche initiée par Austin (1962), reprise par Searle (1972), s'est donné pour objet l'étude discursive, communicative et sociale du langage (Grice, 1975 ; Moeschler et Reboul, 1994 ; Östman et Blommaert, 1995 ; Verschueren, 1998). Elle opère une rupture épistémologique avec la linguistique en proposant une autre fonction au langage. Celui-ci ne servirait pas « *à dire* » le monde mais « *à agir* » sur lui. Ses recherches portent donc sur

l'utilisation du langage en situation conversationnelle ou discursive et plus particulièrement sur le rapport qui existe entre la signification des énoncés et leur contexte de production et d'interprétation ; les deux aspects étant indissociables. Dans cette perspective : « […] *l'unité minimale de la communication humaine n'est ni la phrase, ni une autre expression. C'est l'accomplissement (performance) de certains types d'actes.* » (F. Armangaud, 2007, p. 77).

De fait, la modélisation pragmatique porte sur les usages et les fonctions du langage dans un cadre interactionnel et non sur l'aspect formel de la structure des énoncés. C'est en cela qu'elle nous intéresse. À chaque situation de communication correspond un ensemble de règles de fonctionnement partagé par la majorité des individus d'une culture donnée (Bernicot 1990, 1992). Ces règles codifient les comportements et les énoncés. Elles régissent les usages conventionnels du langage mais, aussi paradoxal que cela puisse paraître, elles n'organisent pas la structure formelle de la langue. Ainsi, plusieurs formes différentes d'un énoncé peuvent avoir le même sens. L'univocité entre énoncé et signification est donc une chose rare. L'énoncé n'est en rien transparent. De fait, la grammaticalité ne garantit pas sa compréhension. Celle-ci est le résultat d'une co-énonciation qui permet l'ajustement des interlocuteurs (Culioli). La capacité à construire le sens d'un énoncé en situation conversationnelle dépend de ce qu'on nomme : les capacités pragmatiques. C'est ce que précise Josie Bernicot (Bernicot, 2000) *: « Toutes les situations où l'interprétation des énoncés produits dépend du contexte, requiert le recours aux capacités pragmatiques chez le locuteur comme chez l'auditeur. En d'autres termes, à chaque fois que le langage n'est pas transparent, les capacités pragmatiques doivent être mises en œuvre pour que le succès de la communication soit assuré. L'absence de transparence du langage, c'est à dire le décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié, est courante dans la vie quotidienne.* ».

La pragmatique définit trois objets épistémiques qui sont : les actes de langage, le contexte et l'inférence. De fait, toutes les interprétations des actes de langage produits dans une situation de communication dépendent du contexte. Cependant, ces deux éléments ne sont pas suffisants. La capacité de les traiter requiert le recours à la mise en œuvre de processus inférentiels.

a) Les actes de langage

Ils s'inscrivent dans le concept plus large d'interaction. Posant le postulat que parler c'est agir sur autrui, l'acte de langage se définit par toute action énonciative d'un locuteur qui a un effet concret ou abstrait sur son partenaire ; cet effet entrainant à son tour une action en

direction de l'émetteur. Il est admis que l'acte de langage est verbal et/ou non verbal (Bracops, 2010).

b) Le contexte

Le contexte est un concept clé de la pragmatique. Il revêt un aspect fondamental dans la mesure où il est à la source de toute signifiance accordée à un acte de langage. Il recouvre la dimension factuelle, circonstancielle de la situation de communication, c'est-à-dire l'identité des interlocuteurs, l'environnement physique, le lieu, le temps. La situation elle-même devient paradigmatique parce que, socialement définie, elle impose une forme, pour ne pas dire format, et une finalité par lesquels les énoncés sont produits. Ce contexte situationnel détermine les rôles illocutionnaires (Austin, 1970 ; Armengaud, 2007).

Les linguistes en ont proposé une typologie que nous résumons ci-dessous.

1. *Le contexte circonstanciel, factuel, existentiel, référentiel* :

   Il comprend l'identité des interlocuteurs, leur environnement physique, le lieu et le temps. C'est le monde réel dans lequel les échanges se déroulent.

2. *Le contexte situationnel* :

   Il s'agit d'une prise en compte de la situation de communication reconnue comme définie socialement comportant une ou plusieurs finalités et dont le sens immanent est partagé par les protagonistes.

3. *Le contexte interactionnel* :

   Il est défini par les actes de langage dans une séquence conversationnelle. Un acte de langage en engendre un autre pour former des échanges puis, des unités dialogales dans lesquelles il est possible, par l'analyse rétrospective, de déceler une logique discursive.

4. *Le contexte présuppositionnel* :

   Il est constitué par tous les présupposés des interlocuteurs autrement dit leurs croyances (attentes, intentions).

5. *Les contextes unifiés* :

   Un courant de la pragmatique (Stalnaker et Jacques) a proposé d'unifier l'ensemble de ces définitions soulignant ainsi que le contexte n'est pas une constante mais une variable. C'est cette définition que nous retenons car d'une part, elle correspond à la

notion d'ajustement (Culioli) et d'autre part, elle est heuristique au regard de ce qui se passe en situation de communication pédagogique durant laquelle chaque nouvelle consigne crée un environnement nouveau auquel l'élève doit s'adapter.

Le contexte évolue en même temps que les actes de langage sont produits. Ces derniers le transforme en permanence lequel, à son tour, affecte leur production. Par conséquent, l'interprétation d'un acte de langage n'est possible qu'à condition que l'interlocuteur l'inscrive dans l'ensemble mouvant de ses propres représentations, et qu'il y décèle une vérité propositionnelle. Il en résulte néanmoins que l'interprétation de tout signe est intersubjective.

Cette opération n'est possible qu'à condition d'opérer un traitement inférentiel.

6. *Les processus inférentiels* :

Ils : « […] *mettent en jeu la réflexion, le raisonnement, la faculté de déduction de l'interlocuteur.* » (Bracops, 2010, p. 20). Leur importance dans le traitement des énoncés a été développée par la pragmatique cognitive (Dan Sperber et Deirdre Wilson). Leur nécessité est cependant reconnue par la pragmatique intégrée (Ducrot). Ces processus relèvent essentiellement des raisonnements inductifs, déductifs ou analogiques qui permettent au sujet d'interpréter les intentions de l'interlocuteur à partir de connaissances partagées mobilisées durant les interactions. Ils dépendent de la perception immédiate de l'environnement, c'est-à-dire des contextes circonstanciels, situationnels, et interactionnels.

Nous avons retenus ces définitions parce qu'elles offrent autant de marqueurs qui permettent d'observer les potentialités et les difficultés de notre élève.

3. Autisme et pédagogie interactionnelle : repérer les actes de langage

Comme nous l'avons dit, l'approche pragmatique postule que parler consiste à agir sur autrui c'est-à-dire le faire agir. Or, la pathologie autistique altère précisément cette dimension interactionnelle. Pour autant, n'est-ce pas là l'essence même de ce qui se met scène dans une séance d'apprentissage ? Dire la consigne, proposer un support plutôt que l'autre, répondre ou non à une demande, détourner le travail pour en donner une autre expression, rompre la séance, rythmer les échanges, les moments d'action et de réflexion ; tout cela ne revient-il pas à agir sur des variables qui définissent les conditions pragmatiques de production et réception langagières ?

De nombreuses recherches ont porté sur le développement des compétences pragmatiques du jeune enfant tout-venant dans une perspective développementale (Bernicot,

1992 ; Bernicot et Marcos 1992, 1993, 1997; Badelot 1998). Ces auteurs soulignent de façon unanime que l'évaluation de la valeur pragmatique d'un énoncé fait intervenir simultanément différents facteurs de nature hétérogène, à savoir : la nature du contenu prépositionnel (demande, requête, offre) ; l'accompagnement prosodique et mimogestuel de l'énoncé. Ce qui a retenu notre attention sont les trois éléments fondamentaux en jeu dans les processus de compréhension et de production des demandes (Bernicot, 1992) qui sont : l'énoncé produit par le locuteur, la réponse non verbale ou verbale de l'allocutaire et la réaction non verbale ou verbale du locuteur à cette réponse.

Ces trois constituants forment un épisode complet d'interactions et sont imbriqués dans les ensembles éminemment complexes que constituent les échanges (Kerbrat-Orecchioni, 2012, p. 61) : « *Toute conversation, et plus généralement toute forme de discours dialogué (interview, débat, consultation, etc.) se présente comme une architecture complexe et hiérarchisée, fabriquée à partir d'unités emboîtées les unes dans les autres selon certaines règles d'organisation.*

- ✓ *Les actes de langage se combinent pour former des interventions ;*
- ✓ *Lesquelles se combinent pour former des échanges ; (combien d'interventions dans un échange ?)*
- ✓ *Lesquels se combinent pour former des séquences et en dernière instance, des conversations.*

Défini comme « la plus petite unité dialogale », l'échange est à ce titre considéré comme l'unité fondamentale en analyse des conversations. ».

Au regard de nos intentions, nous avons retenu deux éléments théoriques de ces lectures. Le premier est relatif à l'absolue nécessité du repérage des actes de langage pour reconnaître l'existence intangible d'une interaction. Le second relève de l'incontournable enchevêtrement des échanges où adulte et enfant sont, tour à tour ou simultanément, porteurs d'une intention de communication. Celle-ci connaîtra-t-elle un écho chez l'allocutaire ? Pour répondre, il est nécessaire de repérer d'une part l'intentionnalité, d'autre part ses effets manifestes. Or, ceci n'est possible qu'après démêlage, autrement dit reconstruction des échanges afin de révéler d'une part, la capacité de l'enfant de donner sens aux interactions et ainsi se placer, à sa manière toutefois, dans une communication et d'autre part, de saisir comment l'adulte, à son tour, s'est plus ou moins harmonisé à l'élève.

C'est ce que rappelle Jean-Claude Quentel (CAlap, 2003, pp. 65-83, p. 80) *:* « *Lorsqu'on se donne les moyens de « déconstruire (c'est-à-dire de construire scientifiquement, en ne s'en tenant pas à l'observation première) le comportement de l'enfant autiste, il*

apparaît qu'il est tout à fait capable de « manipuler », en l'occurrence d'analyser, les éléments grammaticaux, les éléments techniques et les éléments éthiques dont il s'empare. Ses capacités de signe, d'outil et de normes seraient par conséquent intactes en leur principe. En revanche, il éprouve une difficulté précise dans l'utilisation qu'il fait de ces capacités, à travers la moindre interaction. ».

Nous nous sommes donc consacré au repérage des processus de constitution des valeurs pragmatiques des échanges avec notre élève dans différents épisodes conversationnels. Il nous semblait que nous pourrions ainsi suivre le procès interactionnel et mesurer l'effet de la stabilité des formats. Afin de mettre au jour l'intentionnalité de l'enfant, nous avons retenu l'« *acte illocutionnaire* » (Searle) ou « *illocutoire* » (Ducrot) qui relève de l'acte social, intentionnel. Cet acte possède plusieurs valeurs.

Celles que nous avons sélectionné sont les suivantes parce qu'elles correspondent à ce qui se vit particulièrement en situation pédagogique :

1. Les actes initiatifs qui correspondent à l'acte initial des épisodes conversationnels. Il s'agit majoritairement de demandes.
2. Les assertifs qui affirment une réalité.
3. Les expressifs qui donnent une indication sur l'état psychologique du sujet en correspondance avec un état du monde (excuses, remerciements, félicitations).
4. Les déclaratifs qui marquent le début et la fin de séance, ouvrent un épisode de travail, de jeu.

Il nous a semblé intéressant de porter une attention toute particulière sur les actes initiatifs des échanges afin de comprendre ce qui a pu motiver l'enfant à initier un épisode conversationnel : centres d'intérêt, objets, émotions, régulation, adaptations, perturbations externes ou internes, etc. Nous verrons que les causes de ruptures s'avèrent tout aussi intéressantes.

a) Actes de langage, co-énonciation et interactions langagières au regard de l'autisme

Dans le discours de l'un, on trouve la trace de l'autre ; celui avec lequel on parle. Au même titre qu'il y a co-construction de la situation, il y a co-énonciation. Toute énonciation est donc une co-énonciation dans laquelle chacun des locuteurs co-construit à partir d'éléments grammaticaux perçus et dans un jeu de réitération du même discours, le discours de l'autre. Dans l'interaction, l'énonciateur a l'occasion de contrôler et de corriger ce que le co-énonciateur dit, de réajuster son interprétation (éthos). On est bien dans une relation interlocutive de nature sociale (Bakhtine, 2006). De fait, comme le dit François Jacques (1985, p. 85) : « […] *l'autre est une condition décisive dans la genèse du discours.* ». Dans

cette perspective, les énoncés de chacun portent une part importante d'écoute et de réception du discours de l'autre. Il ne s'agit pas d'une description de la situation concrète de communication mais du système que constituent les deux positionnements que les interlocuteurs occupent de façon intermittente (Maingueneau, 2004) et qui sont : l'énonciateur, le co-énonciateur, ainsi qu'une troisième instance qui est la non personne. Cette approche co-énonciative est tout à fait applicable avec un sujet autiste.

Dans cette perspective, la notion de co-construction des échanges (Rabatel, 2004) nous est apparue comme un aspect permet toute à la fois la mise au jour de l'engagement de l'enfant, lui redonnant le statut de sujet agissant, et l'implication de l'adulte dans l'effort de compréhension et de relance des échanges. Cette dimension est illustrée par Catherine Kerbrat-Orecchioni (2012, pp. 53-54) : « […] *Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants exercent les uns sur les autres des influences de nature diverse.* […] *Ce sont ces influences mutuelles qu'il s'agit de décrire très précisément à partir de l'analyse d'un corpus de données de préférence « authentiques » dans lesquelles le processus d'élaboration des valeurs illocutoires et perlocutoires apparaît comme étant plus complexe encore que ne le laisse supposer la théorie standard, et en même temps plus facile à cerner car c'est au cours de l'échange que s'expliquent, se négocient et éventuellement se stabilisent ces valeurs ; valeurs qui loin de se réduire à l'intention d'un locuteur prétendant agir unilatéralement sur son destinataire, comme le voudrait une conception trop simpliste de la communication, sont construites conjointement par les différents interlocuteurs engagés dans l'échange.* ».

À partir du moment où deux sujets qu'ils soient dits normaux ou pathologique, sont en situation énonciative, il y a donc co-énonciation quelle que soit la forme qu'elle prend : verbale ou non verbale.

Parmi les attentions particulières dont on doit faire preuve en présence d'un interlocuteur avec autisme, on trouve celles qui considèrent le fonctionnement psychique. L'accès à la parole des enfants autistes est, le plus souvent, singulier et non conventionnel. Partant, il n'est pas dénué d'une dimension symbolique que les apports lacaniens sont venus éclairer. Dans cette perspective, deux notions nous ont semblé fondamentales. Il s'agit de la métonymie et de la métaphore[26].

[26] Dans son séminaire sur la psychose Lacan (1981) a revisité les concepts freudiens de déplacement et de condensation pour y substituer ceux de métonymie et de métaphore. Métonymie et condensation ont alors été considérés comme des mécanismes de refoulement et de transformation exercés par la censure à l'origine de l'inconscient.

b) Métonymie et métaphore : deux aspects du langage à prendre en compte

En psychanalyse, la métonymie a une connotation différente de celle que propose la linguistique qui la présente comme une figure de style consistant en un déplacement. On désigne un objet par un autre terme que celui qui est habituellement employé en prenant, par exemple, une partie pour un tout. On peut aussi prendre le contenant pour le contenu : « *la ville* » pour les citadins. Il en est de même pour la métaphore par laquelle on désigne un objet par comparaison et similarité : « *l'hiver de la vie* ». L'enfant avec autisme peut opérer un glissement sémantique d'un mot, comme il peut le faire à propos de la fonction d'un objet. On assiste alors à une véritable dérivation pouvant aller jusqu'à une rupture, apparente, entre la production verbale et la situation référentielle ; ce qu'on appelle la réalité. Un mot vaut pour un autre. Un objet perd son sens conventionnel pour en acquérir un autre, toujours inconnu de l'interlocuteur. La perte d'un sens pour un autre signifie que l'on est dans le registre de l'imaginaire, au sein duquel tout est comparable et interchangeable. L'interlocuteur reçoit alors un énoncé qui le perturbe parce qu'il ne fait pas résonnance à sa propre symbolique ; celle qui est partagée et partageable. Sa première attitude, qui peut être comprise comme une attitude défensive, consiste à transformer cet « *autre sens* » en « *pas-de-sens* », enfermant le sujet autiste dans les fantasmes de la «*folie* » de l'incompréhensible, à tout le moins. Une autre attitude consisterait à chercher le sens de ce qui est dit par l'enfant dans ce qu'il dirait lui-même en référence à la situation énonciative. Cette posture s'inscrit dans la relation interlocutive qui se base naturellement sur : « […] *le désir d'entendement, que la pratique du langage nous a inculqué et nous a appris à considérer comme désirable en soi.* » (Gardiner, 1989, p. 282).

Il s'agit bien d'avoir envie d'entendre l'enfant avec autisme.

La deuxième précaution relève d'un parti pris qui est celui de considérer, sous certaines conditions relatives à l'attribution de signifiance, les productions écholaliques. L'écholalie requiert un niveau de compétence suffisant en entrée et en sortie sur le plan phonétique, phonologique et prosodique. Pour autant, la valeur qu'il convient de lui attribuer est étroitement liée à la situation de communication. Le sens de l'écholalie est encore inconnu. Le stress, le désir d'obtenir quelque chose ? On sait que c'est un comportement stéréotypé qui n'est pas de la communication à proprement parler et que l'enfant autiste peut mémoriser des fragments de discours qu'il déplace ensuite et produit de façon parfaite mais déconnectée de la situation. La qualité de l'écholalie, sa place dans les échanges, sa production immédiate ou différée, sont autant d'indices d'une signifiance en mouvance selon la situation (Carmen

Lucia Florez Pulido, 2013). Elle peut donc s'inscrire dans la dimension linguistique à condition qu'une valeur d'acte puisse lui être attachée.

c) Co-énonciation et attention conjointe

Enfin, une autre précaution nécessaire à prendre à propos de l'énoncé, tel qu'il est défini dans le paradigme pragmatique concerne sa définition même qui ramène la production énonciative à l'aptitude humaine à détecter et à orienter l'intention d'autrui sur un objet, interne (proprioception, désirs, sentiments, avis, etc.) ou externe (objets présents ou auxquels il est fait allusion par le langage ou tout autre représentation) qui préoccupe le locuteur (Tomasello, 2005). Comme on l'a vu, cette aptitude, pour être reconnue comme telle, doit faire acte (Austin, 1970), c'est-à-dire porter, a minima, l'intentionnalité du locuteur ou mutatis mutandis de l'énonciateur (Rabatel, 2008) sur cet objet et ainsi d'agir sur l'autre et ceci de façon verbale. Or, comme le rappelle A.H. Gardiner (1989), pour s'engager dans des interactions langagières, il est nécessaire que la perception de quelque chose présente un intérêt suffisant pour inciter à l'action et le désir d'associer à cette perception quelqu'un d'autre, d'une façon ou d'une autre.

Solliciter l'appétence chez un enfant avec autisme peut relever de la gageure. Marie-Dominique Amy (2009, p. 14) illustre parfaitement cet aspect : « […] *le propre de ces enfants est de nous vider, de nous donner le sentiment qu'ils ne veulent rien de nous, que tout ce que nous entreprenons est inutile. Ils savent bien réduire nos efforts à néant ! Ils savent si bien nous communiquer la paralysie qu'entraînent chez eux leurs angoisses ou leur incompréhension.* ».

Partant de leur expertise, les chercheurs sont de plus en plus nombreux à penser que les enfants autistes ne seraient pas dénués de curiosité et ne refuseraient pas la communication mais en seraient empêchés par leur pathologie même.

Le témoignage de L. Danon-Boileau (2012, p. 16) illustre cette nouvelle vision de l'autisme : « *À force d'avoir vu des enfants autistes qui parvenaient à communiquer dans certaines conditions mais pas régulièrement, j'en suis venu à penser qu'ils ont le goût de l'échange mais pas les moyens instrumentaux d'échanger. Quand ils cherchent à le faire, ils se heurtent à des difficultés insurmontables qui induisent chez eux une très grande excitation* ».

Notre propre expérience avec les élèves présentant des troubles autistiques nous a prouvé que les généralisations sur les incapacités à exprimer des désirs, des envies, entrer en contact, à avoir de l'humour, à faire preuve d'attention conjointe, devaient être faites avec grande

prudence. C'est ce que rappelle Colwyn Trevarthen (2008, pp. 230-231) : « *Les enfants autistes sont des enfants, ce ne sont pas des molécules, des centres du cerveau, des mots d'un discours ou d'un texte, ni même des patients ou des élèves. Leurs états affectifs et leurs actions sont toujours celles [sic] de jeunes êtres humains recherchant de la compagnie, même s'ils ont apparemment l'air de l'éviter, et s'ils sont limités dans leur façon de faire des expériences, d'apprendre et de communiquer.* ».

L'autisme n'engendre pas systématiquement de schize radicale avec ce qu'il est convenu d'appeler le normal, À ce sujet, V. Dardier (Bernicot, 2004) nous rappelle que : « […] *la différence entre le « normal » et le « pathologique » correspond plus souvent à un léger glissement sur une ou quelques dimensions [des éléments pragmatiques] qu'à une rupture radicale. ».* De fait, les actes de langage de notre élève ont pu être saisis parce qu'on a accordé à ses expressions une manifestation de l'aptitude humaine à orienter l'attention et à détecter l'intention d'autrui. C'est ce que souligne Green (2011, p. 35) citant Culioli *:* « *L'activité de langage est signifiante dans la mesure où un énonciateur produit des formes pour qu'elles soient reconnues par un co-énonciateur comme étant produites pour être reconnues comme interprétables.* ».

Nous avons fait le choix de ne pas traiter l'appareil formel de l'énonciation. Il nous a semblé qu'il n'était pas au cœur de nos préoccupations. En effet, notre intervention n'a pas porté sur l'acquisition du langage à proprement parler. Néanmoins, nous ne pouvions pas faire l'économie d'une certaine écoute, attentive mais non analytique, nous permettant de repérer, dans les intonations, les structures syntaxiques, des éléments énonciatifs prédicteurs d'une prise en compte de l'altérité de nos personnes par exemple, ou d'un élément référentiel par la qualité de sa dénomination. Nous y avons donc toujours porté une attention flottante.

Ce qui nous a intéressé tout particulièrement a été le repérage des déictiques pronominaux qui, en tant que marqueurs de l'altérité et de la subjectivité, font souvent défaut chez les personnes avec autisme. L'importance de l'attention conjointe dans les échanges dialogaux a été soulignée dès 1932 par le linguiste A. H. Gardiner. Cet auteur remarqua le caractère fondamental de l'attention partagée considérant que : « […] *sans le postulat que le locuteur et l'auditeur peuvent diriger leur attention sur la même chose, la notion même de discours est une absurdité.* » (Gardiner, 1989, p. 77).

Comme nous l'avons dit, nous ne pouvions donc pas faire l'économie des conditions d'apparition de cette attention car elle est au fondement des interactions. Comment créer les conditions de l'attention conjointe en situation d'apprentissage respectant les disponibilités

mouvantes de l'enfant autiste ? C'est, selon nous, la question princeps à laquelle nous tâcherons de répondre dans la partie consacrée à notre modalité d'intervention.

Une difficulté significative chez les enfants autistes a dû être prise en compte. Il s'agit de la gestion de la double tâche, c'est-à-dire de scinder leur attention au cours d'une action (Danon-Boileau, 2002, 2012). Au sein des interactions impliquant deux partenaires et un objet d'attention, ne pas réussir à gérer un double foyer d'attention (l'autre et l'objet) entraîne un dysfonctionnement de la communication ; l'enfant autiste ne pouvant à la fois être impliqué dans l'échange et porter son attention sur l'objet pour en faire un support de communication. Ainsi, les personnes autistes éprouvent des difficultés à porter leur attention sur deux tâches en même temps, comme par exemple regarder l'autre pendant qu'il parle ou écouter quelqu'un parler pendant la réalisation d'une tâche.

Cette incapacité a des répercussions à la fois sur la communication et sur les processus cognitifs mobilisés lors de l'élaboration d'une intelligibilité de l'objet d'apprentissage.

d) Une sémiologie de la communication

A priori, l'autisme ne permet pas la production et la réception des signes conventionnels non verbaux qui accompagnent toute interaction. Toutefois, si certains gestes ont pu être reconnus comme actes de langage et se voir attribuer une valeur intentionnelle, alors il nous serait possible, grâce au repérage desdits éléments, de conclure à la présence d'une compétence pragmatique, en voie d'acquisition ou en pleine progression.

Intervenant auprès d'un enfant dont les productions langagières, remarquables au regard de son développement intrapersonnel, ne permettaient toutefois pas de le classer parmi les enfants étant dans la parole, il nous est apparu que les gestes, c'est-à-dire le corps dans son ensemble, devaient occuper une place prépondérante dans notre observation.

Voici ce qu'en dit Laurent Danon-Boileau (2009, pp. 8-9) qui, entre autre, a proposé avec Mary-Annick Morel, une étude linguistique de l'intonation[27], forme apparemment non formelle du langage : « *Pour un linguiste, il semble d'abord difficile de réduire le langage à la seule association d'un lexique, d'une syntaxe et d'une sémantique : la communication ne peut être mise de côté.* […] *Tous les indices traditionnellement associés à la communication se trouvent sollicités et associés à ceux de la production verbale.* ». Les énoncés s'accompagnent d'un ensemble de signes qui sont tout autant porteurs de sens ainsi que le souligne Catherine Kerbrat-Orecchioni (2012, p. 150): « *La communication en face à face* […] *est à la fois multicanale et plurisémiotique, c'est-à-dire que les énoncés (qui empruntent*

[27] Mary-Annick Morel et Laurent Danon-Boileau (1998), *Grammaire de l'intonation, l'exemple du français,* Paris, Ophrys.

le canal verbal acoustique, et sont réalisés en langage verbal) sont accompagnés de gestes, mimiques et autres productions corporelles (qui empruntent pour l'essentiel le canal visuel, et relèvent d'un autre système sémiotique). ».

Cet obstacle est de taille. Comment l'enfant avec autisme pourrait-il avoir accès aux informations transmises sous forme de signes conventionnels ? La difficulté d'associer les signes non verbaux en un continuum de significations au cours de l'interaction lui demande un effort cognitif dont le coût peut très vite le placer en situation d'incompréhension, de décalage, synonyme d'anxiété ou d'angoisse. Comme le rappelle Laurent Danon-Boileau, (Danon-Boileau 2012, p. 32) : « *Dans la communication avec autrui tout sujet doit fabriquer des signes qui articulent des modalités de nature très différentes : la parole (phonèmes et intonation), la mimique (regard, sourire), le geste de la main, de la tête. En outre, le produit de cette articulation complexe de modalités hétérogènes doit constamment être infléchi en fonction des signes émis par l'autre. Ces signes de l'interlocuteur traduisent sa compréhension et son adhésion aux propositions que le locuteur formule. À chaque instant, le locuteur doit moduler les signes qu'il s'apprête à adresser pour tenir compte de ce que révèlent les indices produits par celui qui l'écoute. C'est cette double exigence de cohérence que l'enfant autiste ne parvient pas à satisfaire.* ».

L'accès à la dimension symbolique en est fortement perturbé. Perturbé mais non impossible. Il se pourrait que l'enfant tente de répondre à sa façon aux stimuli reçus du ou des interlocuteurs et que, pour ce faire, il produise un ensemble de signes si étranges, si singuliers qu'ils laissent la personne qui les reçoit dans un désarroi total. Et, c'est parce que ces signes sont particuliers chez les enfants autistes (Danon-Boileau, 2012) que pour en construire une compréhension, forcément hypothétique, il est nécessaire, par un effort méthodologique, de les rapporter à leurs conditions de production et de réception afin de réduire l'espace des interprétations possibles et de s'approcher, autant que faire se peut, d'un sens supposé donné par l'enfant. Il est alors question d'accorder une signifiance à un élément de communication non verbal qui, de surcroît, est émis par un enfant ne possédant, a priori, pas les codes conventionnels.

Nathalie Nader-Grosbois (2006) citant Robert-Tissot[28], propose une définition de la communication non verbale sous forme d'un regroupement fonctionnel. Il va sans dire que cette typologie n'aborde qu'une infime partie de ce que la communication verbale peut exprimer. Pour autant, elle sert à clarifier la terminologie que nous employons. Parmi quatre

[28] Robert-Tissot C. (1982), « Gestes, mouvements, postures : 1ères formes de dialogue », *Bulletin d'audiophonologie,* 14, pp. 5-23).

fonctions nous avons retenu les deux qui nous ont semblé importantes dans notre cas. Il s'agit :

- des communications non verbales liées au contenu verbal qui font référence au paralangage, aux expressions faciales, aux gestes de désignation, aux gestes « illustrateurs » qui nuancent ou, au contraire, mettent l'énoncé en évidence ;
- des communications non verbales à valeur émotionnelles qui incluent le contact.

Nous avons dit comment les conditions de production et d'interprétation des énoncés dépendent du contexte. C'est par la prise en compte de celui-ci que la signifiance peut être d'une part accessible et d'autre part partageable. Dans cette perspective, les gestes de l'enfant peuvent, à conditions d'être perçus comme actes de parole (Austin, 1970) s'inscrire dans le faisceau des actes de paroles. À partir de là, trois postulats se sont imposés.

- Le premier est que, comme tout être humain, le sujet avec autisme ne peut se passer de communication avec ses semblables même si cette dernière ne semble pas le premier de ses désirs. C'est là la voie d'une reconnaissance de l'enfant comme sujet.
- Le second concerne les manifestations autistiques de la communication qui bien que singulières et idiosyncrasiques ne sont pas pour autant dénuées de significations. Il nous semble fondamental de renoncer au poncif du désordre, du désordonné et de l'insensé pour créer un continuum d'intelligibilité de l'enfant. Notre représentation s'inscrit dans l'hypothèse forte de sens et de cohérence des expressions autistiques (Trevarthen et Aitken, 1996) qu'il revient à l'adulte d'interpréter (Danon-Boileau, 2102).
- Enfin, le troisième, inscrit notre travail dans une dimension sémiologique. En effet, l'enfant auprès duquel nous sommes intervenu, n'était pas, à proprement parler, dans le langage verbal dans le sens où, pouvant produire des énoncés limités dans leurs formes ainsi que dans leur dimension pragmatique, nous n'étions pas stricto sensu dans une conversation conventionnelle. Il nous a donc fallu rechercher dans des attitudes comportementales des éléments pouvant être considérés comme protolangagiers ou langagiers.

  Cette recherche serait subjective par essence.

Ces connaissances nous ont permis de définir les fondements de notre intervention. À la source de notre réflexion, elles ont aussi participé précisément à la construction du cadre de notre action que nous présentons maintenant.

II. UNE MODALITÉ D'INTERVENTION

A. Les interactions de tutelle

Cherchant à développer les interactions dans le cadre d'un apprentissage scolaire, nous avons, bien évidemment, fait référence aux interactions de tutelle. Bruner (1983) a caractérisé six fonctions d'étayage.

1. « *L'enrôlement* » qui consiste à l'activation de l'intérêt, l'adhésion par rapport à la tâche. Pour ce faire, le tuteur tient compte des centres d'intérêt des enfants. Il peut, éventuellement, susciter le désir.
2. « *La réduction des degrés de liberté* » consiste en l'adaptation de la situation proposée soit du point de vue du matériel soit de la stratégie. Les réponses de l'enfant permettent au tuteur de repérer la Zone Proximale de Développement (Z.P.D.) pour organiser les apprentissages. Cette zone, (Vygotsky, 1985) permet de repérer le point de rupture entre ce que l'enfant sait faire en autonomie et ce qu'il saurait faire avec l'aide de l'adulte.
3. « *Le maintien de l'orientation sur la tâche en cours d'exécution* » dont la fonction est de s'assurer de la permanence de la compréhension de la tâche par des demandes de reformulations verbales ou par l'observation des productions tâtonnantes de l'enfant. Le maintien tient aussi à l'aménagement spatial, l'organisation du matériel. Le tuteur s'attache à la procédure et aux stratégies plus qu'à la performance. Une attention toute particulière est portée sur l'impulsivité de l'enfant tout-venant qui demande à être régulée.
4. « *La signalisation des caractéristiques déterminantes* » qui permet à l'enfant de prendre des informations sur la tâche ou la façon de la traiter. En effet, afin que la procédure gagne en efficience, il est nécessaire de donner des indications sur les éléments procéduraux et déclaratifs. Le tuteur guide l'enfant, active des raisonnements analogiques, sollicite et suscite des transferts de savoirs et savoir-faire.
5. « *Le contrôle de la frustration* » évite l'abandon par l'enfant. En effet, la difficulté de réalisation de la tâche peut engendrer un découragement dû, entre autre, à une surcharge cognitive. Le tuteur a alors pour rôle d'alléger celle-ci et ainsi de la rendre moins frustrante.
6. « *La démonstration* » consiste à montrer à l'enfant ce qu'il faut faire. Bruner rappelle qu'il faut peu utiliser la démonstration afin d'éviter le défaut de conceptualisation. Il

semble plus pertinent de réserver cette opération quand l'enfant n'a pas su conceptualiser.

La question de la transposition de ces fonctions dans une situation d'échanges avec un enfant autiste s'est posée. Elle nous a conduit à réfléchir aux conditions de leur réalisation auprès de notre élève faisant preuve d'un fonctionnement cognitif singulier dont nous avons longuement décrit les aspects les plus consensuels. Nous risquions de rencontrer un obstacle de taille que rappelle Colwyn Trevarthen (Trevarthen et Aitken, 1996, p. 36) : « *Les jeunes enfants autistes échouent à toutes ces étapes qui mènent au partage du sens, que ce soit dans l'usage conventionnel des objets, dans les gestes ou le langage.*».

Les distorsions engendrées par les difficultés à donner sens aux perceptions reçues du monde extérieur mais aussi aux proprioceptions placent l'enfant dans un chaos émotionnel à l'origine de modalités de défenses telles que les sensations de chute sans fin, le démantèlement perceptif (Meltzer et al. 1980), le recours à un objet autistique (Tustin, 1977) vécu comme appartenant au corps de l'enfant et n'étant jamais transitionnel (Winnicott), ou encore l'identification adhésive (Meltzer). Ces comportements défensifs, seuls recours immédiats pour ces enfants lorsque l'angoisse les saisit plus qu'à l'ordinaire ne pouvaient-ils pas faire obstacle aux interactions de tutelle ?

En effet, si les formats pouvaient offrir une stabilité, ils ne garantissaient pas que, d'une part, l'attention conjointe soit permanente et que d'autre part, l'enfant accepte les interventions de tutelle de l'adulte qui pouvaient être perçues comme intrusives. De fait, les fonctions telles que Bruner les a définies pouvaient s'avérer inopérantes. Était-ce pour autant qu'elles étaient impossibles à réaliser ? Dans quelles conditions pouvaient-elles l'être ?

La posture essentielle était, selon nous, de placer les modalités sensorielles au cœur de nos préoccupations. Ce faisant, nous devions considérer la dimension émotionnelle des interactions. C'est ce que souligne Bruno Gepner (2006, p. 339) qui insiste sur les liens inextricables entre perception et émotion : « […] *le lien puissant et indissoluble entre vécu sensoriel et vécu émotionnel, entre sensorialité et émotionnalité et d'autre part la corrélation, voire l'équivalence neuropsychologique entre défense sensorielle et défenses psychique ; c'est-à-dire entre mécanismes préventifs à l'égard d'un excès de flux sensoriels (excès lié à l'intensité ou à la vitesse du flux), et mécanismes psychiques de contournement ou de scotomisation, de refoulement ou d'évitement des informations fournies par les sens via le cerveau.* ».

Or, Bruner n'a pas vraiment développé cet aspect. Il ne l'a pas pour autant ignoré. Alors qu'il s'intéresse au développement du langage, il rappelle que les interactions nécessitent une attention conjointe qui se développe très tôt. Elles dépendent de la capacité de l'adulte à s'accorder au nourrisson sur le plan émotionnel (Bruner, 2004, p. 63) : « *Les premières étapes ont lieu de bonne heure.* […] *La mère et l'enfant, en alternance, « établissent » ou « coupent » le contact. Personne mieux que Daniel Stern n'a décrit ce processus de contact.* ».

Du fait de notre expérience d'enseignant spécialisé, nous connaissions ces coupures de la part des élèves avec autisme. Elles avaient lieu souvent. À ce moment, nous n'étions plus dans des interactions de tutelle. Nous cherchions à regagner l'attention conjointe par un maintien fort de l'orientation de la tâche. Ce n'est pas ce que nous voulions tenter avec notre élève parce que nous avions fait le pari des interactions comme outil de régulation interne. Une question s'est alors posée : quels indices pouvions-nous prendre afin de réguler notre étayage ? Ne nous fallait-il pas porter une attention particulière aux ruptures et aux conditions de récupération de l'attention conjointe ?

Nous avons donc pris connaissance des travaux de Stern.

B. L'accordage affectif

Grâce à cette lecture, nous avons pensé qu'une observation sensible qui prendrait en compte des indices émotionnels émis par l'enfant, nous permettrait d'adopter une posture propice au développement et au maintien de l'attention conjointe.

Selon Stern (1989), la mère établit, dès la naissance, une relation avec le nourrisson qui a une fonction de résonnance émotionnelle. Cette interaction précoce, inscrit le nouveau-né dans un lien intersubjectif de l'affect. Il définit cette action comme suit (Stern, 2015, p. 185) : « *L'accordage affectif est* […] *l'exécution de comportements qui expriment la propriété émotionnelle d'un état affectif partagé sans imiter le comportement expressif exact de l'état interne.* ».

Il ne s'agit pas d'un renvoi en miroir ni d'une imitation des émotions mais une sorte de traduction transmodale des émotions perçues au travers de manifestations comportementales du nourrisson : « *La plupart des accordages sont transmodaux. Si l'expression du nourrisson est vocale, l'accordage maternel est plutôt gestuel ou facial, et vice-versa. Dans 39% des cas d'accordages, les mères utilisent des modalités entièrement différentes de celles utilisées par le nourrisson (accordage transmodal).* » (Ibid., p. 182).

L'accordage est donc un processus double fait de résonance et de réciprocité. Il débute par la « *résonnance affective* », c'est-à-dire un ressenti sensible de ce qu'éprouve le nourrisson et se poursuit par l'acte de renvoi de ce ressenti sous une autre forme.

Ce processus est à l'origine de ce que Stern appelle « *le sens de soi* » dont l'émergence résulte d'une première expérience de confrontation à autrui mais aussi de partage de signifiance. La conscience de soi prend sa source dans les interactions qui ont les émotions pour signes et leur partage pour fonction. De celles-ci naitront les échanges langagiers.

C'est le procès d'initialisation de cette interaction qui a retenu notre attention : « *L'imitation seule ne suffit pas à la réalisation d'un échange intersubjectif à propos d'affect. En fait, plusieurs processus doivent intervenir. D'abord, le parent doit être capable de lire l'état émotionnel du nourrisson dans son comportement manifeste.* » (Stern, 2015, p. 182).

On voit ici l'importance de l'observation mais d'une observation que l'adulte interprète sur le champ : « *Ensuite, il doit présenter un certain comportement qui, bien que ne se réduisant pas à une imitation stricte, corresponde sous certains aspects au comportement manifeste du nourrisson.*» (Ibid., p 184).

Pour nous expliquer, nous voudrions rapporter une scène décrite par Stern durant laquelle un nourrisson de neuf mois frappe de la main un jouet d'abord avec une certaine colère, puis, progressivement, avec plaisir. Il adopte un rythme régulier. La mère adopte ce même rythme et accompagne la frappe de l'objet d'une onomatopée symbolisant deux moments distincts de ce que fait le bébé, à savoir le moment où le bras de ce dernier s'élève et reste suspendu en l'air, et celui ou le jouet est frappé. Elle utilise une autre modalité (la voix) que celle par laquelle le nourrisson s'exprime (le geste). Alors que l'adulte cherche à reprendre le comportement émotionnel de l'enfant tout en l'exprimant « à son compte », il permet au nourrisson de partager, sous une forme synonymique son état émotionnel. Un travail de métabolisation semble alors s'engager permettant, à terme, l'élaboration par le nourrisson d'expressions de ses propres émotions.

Il nous a semblé que ce qui est décrit à propos de l'interaffectivité entre un parent et son nourrisson pouvait, après quelques aménagements toutefois, être transposé en grande part à une situation d'apprentissage avec notre élève autiste moyen. Mana Gratier et Colwyn Trevarthen (2006) rappellent l'importance de l'émotion dans l'élaboration des interactions verbales et non verbales avec un nourrisson en voie d'autisme. Ils insistent sur la possibilité de l'entourage d'agir de telle sorte que le tout-petit réduise des comportements de rupture et ainsi limiter, autant que faire se peut, le développement d'attitudes autistiques irrémédiables.

Certes, notre élève n'est plus nourrisson depuis longtemps. Pour autant, n'est-il pas possible d'envisager le même type d'accompagnement dans sa scolarité ?

Il est apparu que l'adoption d'une posture analogue, mais pas identique, nous permettrait de saisir des émotions de l'enfant quelles qu'en soient les modalités, corps, prosodie, regard (Bullinger), que nous pourrions renvoyer sous une forme essentiellement verbale. Nous pourrions aussi les métaboliser dans la manière même d'organiser les modalités des interactions. Mais quels seraient les indices objectifs que nous devrions saisir chez l'enfant et comment procéder ?

Stern, définit le procès qui caractérise « *l'accordage affectif* ». Il circonscrit quatre constituants : la forme, la durée, le rythme, l'intensité. Cet ensemble forme ce que l'auteur nomme (2010) : « *les formes de vitalités* ».

La forme relève de la modalité expressive : regard, mouvement du corps, tonalités des pleurs, des cris, des premiers babillages. L'ensemble relève donc d'une sémiotique corporelle. La durée est le temps d'appariement des sujets : « *La durée du comportement est appariée. Si celles des comportements de la mère et du nourrisson sont à peu près identiques, un appariement des durées s'est produit*. » (Ibid., p. 190).

Le rythme est défini par l'alternance des moments de tension et des moments de détente. Ce que l'auteur nomme la « *trame temporelle du ressenti* ». L'auteur fait référence aux rapports des musiciens dans un orchestre. L'accordage se manifeste par les inter-régulations qui constituent les scansions temporelles de la relation (les synchronisations). La « *pulsion temporelle* » et l'« *intensité* » qualifient plus précisément le rythme. Ainsi, lorsque la mère oscille sa tête en même temps que le nourrisson secoue ses bras, Stern parle de : « *pulsation temporelle appariée* ». Lorsque la mère renvoie au nourrisson une amplitude égale à celle produite par le nourrisson, il est question d'intensité. Ainsi, si le bébé fait un geste rapide, la mère renvoie, par une production sonore la même rapidité.

Pouvions-nous agir de même en situation d'apprentissage ? La réponse est non.

C. Comment exploiter la notion d'accordage en pédagogie ?

Notre objectif était de saisir les inflexions émotionnelles de l'enfant afin de réguler nos interventions et lui laisser ainsi l'espace nécessaire à son auto-régulation. Nos accordages avaient un but précis : conserver son attention conjointe.

Nous avons porté essentiellement notre attention sur la durée des interactions en attention conjointe qui ne relève pas du même paradigme mais qui est un marqueur permettant de mesurer les effets de l'harmonisation sur les capacités interactionnelles. Nous avons pensé

qu'à condition de respecter les disponibilités de l'élève, plus nous saurions établir de longs moments d'harmonisation non verbale et verbale, plus il pourrait, en retour, s'engager dans un processus d'harmonisation avec nous.

En ce qui concerne le rythme, il nous semble que cette variable est aisément repérable dans une séance pédagogique. En effet, celle-ci s'organise en plusieurs séquences qui ne se distinguent pas tant par leur fonction que par le rythme des interactions verbales et non verbales. Dans notre travail, c'est le rythme initié par l'élève auquel s'adapte le professeur qui nous intéresse. En effet, ce dernier s'inscrit ou non dans les interactions et les activités selon la disponibilité, la liberté, que lui laisse la pathologie autistique. Ainsi en est-il des ruptures et des digressions dont nous parlerons dans le chapitre 2. Elles nous permettent de repérer des rythmes au sein des séances pédagogiques. Le professeur les perçoit-il ? Comment les considère-t-il et les utilise-t-il dans ses interventions ? Dans quels buts ?

Le rythme apparait dans les contenus des échanges verbaux. Dans ce cas, il s'apparente, selon nous, à la trilogie initialisation-réponses-relance, qui n'est pas sans nous rappeler les distinctions entre interventions, échanges séquences formant les contenus d'une conversation opérées par la linguiste Catherine Kerbrat-Orecchioni que nous avons retenu sous le nom d'épisodes conversationnels. Leur repérage pourrait s'avérer être un révélateur du rythme des échanges ainsi que de leur contenu et donc d'une harmonisation entre l'enfant et l'adulte.

Nous n'avons pas porté notre attention sur les formes corporelles de l'accordage avec notre élève parce qu'elle ne nous a pas semblé revêtir une dimension heuristique au regard de notre problématique. Nous pensons qu'il aurait été pertinent de le faire si notre travail avait porté précisément sur le développement du langage ou sur les prémices de l'intersubjectivité. Ces problématiques n'étaient plus de mise. La forme que nous avons retenue a été celle que le contexte scolaire nous imposait. Elle a été culturelle et en lien avec le contexte immédiat. Nous les aborderons précisément dans le chapitre suivant.

De même, avons-nous pris certaines distances avec la notion d'intensité. Elle nous semble tout à fait opératoire en cas de retrait autistique, ce que nous appelons les ruptures, si celles-ci ne s'accompagnent pas de cris ou de gestes désordonnés et brutaux. L'adulte peut alors renvoyer aussi bien par sa parole que par sa prosodie ce qu'il perçoit d'un glissement et d'un arrêt dans un ailleurs où se trouve son élève. A contrario, quand les ruptures s'accompagnent de crises, il serait très imprudent, voire irresponsable, de renvoyer à l'enfant une intensité égale à celle que ses angoisses lui font ressentir. Il est alors nécessaire d'offrir du monde extérieur une sensation de calme par une intensité prosodique faible, synonyme de

rassurance et de tranquillité. Il se peut que les paroles s'accompagnent de gestes enveloppants.

D. Rechercher l'harmonisation avec l'enfant

On aura compris qu'il ne s'agit plus d'accordage affectif. Dès lors, comment appeler une posture qui veut prendre en compte les dysrégulations émotionnelles et leurs manifestions qui les caractérisent dans un but pédagogique ?

Il n'était pas question de réduire ou de fixer dans un espace du non-sens, espace symboliquement vide, les comportements étonnants de notre élève mais de les inscrire dans une perspective interactionnelle et donc de les comprendre comme des réponses ou des adresses. C'est par cette élaboration que nous pourrions renvoyer à notre élève une réponse qui se concrétiserait avant tout dans le contenant symbolique que représente l'organisation de la séance pédagogique sur le plan du rythme des modalités interactionnelles.

Puisque nous désirions être sensible aux scansions émotionnelles, aux cadences de ses disponibilités, nous devions volontairement chercher à nous harmoniser. Le terme d'harmonisation volontaire nous est alors apparu convenir. Comment pouvait-elle se concrétiser ?

En voici un exemple qui n'est pas sans rappeler ce que Tustin (1977) nommait les « *objets et formes autistiques* ». Nous avions apporté des photos plastifiées (supports pédagogiques) afin de procéder à une tâche de décision lexicale (plusieurs mots proposés ainsi que le même mot écrit sous des polices différentes) et d'association entre signifiant et signifié (mot/photo). Durant l'exécution, nous observions l'enfant, très concentré qui effectuait les choix sans erreur. Lentement, nous l'avons vu ralentir son rythme puis se mettre à caresser les photos. Manifestement, il n'était plus dans la tâche attendue. Nous nous sommes bien gardé de le ramener à ce que nous voulions. Nous avons préféré nous questionner sur ce geste de caresse afin de lui donner sens. Nous nous sommes alors rappelé que nous aussi, nous avions remarqué la douceur du plastique qui sert à recouvrir les documents et qu'il était agréable de non seulement passer le doigt dessus mais aussi prendre les photos plastifiées pour se caresser les lèvres, les joues afin de se donner du plaisir sensuel.

Nous avons alors décidé de laisser du temps à ce plaisir ; temps qui pouvait aussi être un instant de repos sur le plan cognitif, peut-être une manifestation de régulation dans l'exécution de la tâche. Bien sûr, nous n'avions aucune preuve de cela. Seules nos connaissances nous permettaient de faire cette hypothèse qui ne sera jamais vérifiée. Nous avons mis des mots. Nous nous sommes mis à raconter ce plaisir : « *C'est doux, le plastique.*

Ça caresse. Tu as remarqué ? » Et, ce faisant, nous nous sommes mis à effleurer les photos de nos doigts comme le faisait l'enfant puis à nous caresser les joues en exprimant les sensations ressenties : « *C'est doux, c'est agréable.* ». L'enfant à son tour, nous a observé par un regard périphérique. Puis, il s'est remis à la tâche. Plaçant les photos avec les étiquettes de mots tout en caressant encore les cartes, répétant : « *Doux, c'est doux*. ». Puis le mouvement sensuel s'est estompé, les sensations laissèrent tranquillement la place au traitement qui semblait redevenir majoritairement orthographique. Cela n'avait pas duré plus de trois minutes.

Le terme d'harmonisation volontaire nous a permis d'élaborer une représentation mentale d'un tête-à-tête à visée d'apprentissage avec l'enfant qui ne peut faire l'économie de des liens entre sensorialité et émotion. Ce point a fait l'objet de nombreuses études qui considèrent l'aspect émotionnel comme partie prenante de la cognition chez les enfants avec autisme. Parmi celles-ci, les travaux de Sarah Courteau (Courteau et al., 2008), qui a procédé à une évaluation des effets de la prise en charge T.E.D. (Thérapie d'Échange et de Développement) sur les plans de la régulation de l'activité et celui de la socio-affectivité nous ont intéressé. Une de ses conclusions va, modestement certes, dans le sens d'une diminution de l'intensité des troubles de la régulation par la prise en compte des émotions dans les interactions. Une question de la même auteure nous a véritablement encouragé à développer notre réflexion (Courteau et al., 2008, p. 210) : « *À la suite de ce travail, nous nous sommes demandé si l'intensité des troubles de la régulation de l'activité chez un enfant avec autisme pouvait être diminué avec une autre forme de prise en charge, par exemple dans le cadre d'apprentissage. Ainsi nous pourrions connaître les moyens mis en œuvre, dans ce type de situation, pour aider l'enfant.* ».

Il nous est alors apparu que l'hypothèse d'harmonisation volontaire pourrait amener l'élève à développer ses capacités pragmatiques mais aussi à une mobilisation cognitive accrue lors des séances d'apprentissage. Dans cette perspective, les deux notions d'harmonisation volontaire et d'interaction de tutelle ne sont pas antinomiques mais apparaissent complémentaires.

La question était alors d'apprendre à intégrer dans notre pratique pédagogique la prise en compte des fonctionnements de l'enfant. Nous pourrions alors savoir si cette démarche offrirait à ce dernier la possibilité de développer ses capacités de régulation.

Celle-ci obtenue non par imposition de contraintes fortes mais par harmonisation permettrait-elle de libérer une disponibilité attentionnelle que l'enfant pourrait investir dans la construction de ses apprentissages.

III. LES FONDEMENTS THÉORIQUES DU PROJET D'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHIQUE LEXICALE

Les sections précédentes ont clarifié, nous l'espérons, les fondements théoriques que nous avons choisis afin de permettre à l'enfant de construire une intelligibilité de la situation. Elle précisait les conditions environnementales d'émergence, de gestion et de maintien des interactions nécessaires pour y parvenir.

Cette partie tient à aborder l'objet d'apprentissage en tant que tel. Il s'agit de rappeler ce qu'est l'orthographe, d'éclairer les processus ainsi que les procédures cognitifs qui permettent son acquisition. Nous rappellerons les apports de la psycholinguistique à propos de la mémorisation, l'activation et le maintien des informations relatives à l'orthographe qui sont à la base de tout apprentissage. Nous ferons le point sur ce que la recherche a révélé dans ce domaine. Nous dirons en quoi l'ensemble de ces éléments nous a permis de poser des hypothèses de travail dans le domaine orthographique. Nous présenterons notre questionnement relatif à la possibilité ou non pour notre élève de traiter la dimension sublexicale des mots et en particulier le phonogramme.

Nous pourrons alors développer nos hypothèses opérationnelles relatives à l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Quels étaient nos buts pédagogiques ? Accompagner l'enfant dans sa découverte du monde de l'écrit en rendant possible la découverte de ses fonctionnements. Plus précisément, le projet d'apprentissage consistait à permettre à l'élève de reproduire la forme orthographique de mots mémorisés à partir de l'unité phonogrammique et ce à l'aide d'un matériel spécifique évitant le geste graphomoteur car problématique.

Ce projet nécessitait de développer chez l'enfant certaines habilités et en particulier le traitement visuel de la forme orthographique en lien avec la conscience phonémique.

A priori, au regard des aptitudes mnésiques développées par la majorité des sujets avec autisme, il nous semblait que la reconnaissance de la forme globale des mots par adressage ainsi que leur indispensable association au signifiant poserait problème. En effet, ce processus, sollicité en lecture en classe, nous est apparu comme un obstacle. Il ne permettait pas à l'élève de procéder à un traitement réel du code orthographique c'est-à-dire l'analyse infralexicale par le développement de la conscience graphémique. Autrement dit, la mémorisation globale du mot, n'offre pas la possibilité d'isoler les différents phonogrammes qui le constituent.

Nous avons voulu, au contraire, savoir s'il lui était possible d'acquérir une stratégie de production pas assemblage qui serait, à terme, généralisable à l'ensemble des mots réguliers. Il se pourrait alors que l'enfant montre une aptitude à reproduire la forme orthographique d'un mot par analogie à partir des graphèmes connus. Les conditions de cette performance seraient alors à préciser.

Un flot intarissable de questions a jailli à propos d'un tel apprentissage : quels étaient les liens que l'enfant entretenait avec le monde ? Lui, qui n'était pas à proprement parler dans le langage oral, accordait-il une importance aux mots et, plus encore, aux mots écrits ? Quels sens donnait-il à l'écrit en général ? Distinguait-il la trace de la lettre, le dessin du mot ? Et, si cela était le cas, donnait-il à ce que l'on appelle l'écrit une signification commune, normée, partageable, culturelle, pour tout dire ? Ou bien, devions-nous nous attendre à ce que, dans un processus de parcellisation et plus encore de clivage, aucun lien ne puisse s'établir entre ces différents éléments linguistiques, réduisant à l'état d'objet les unités signifiantes que nous lui proposerions de découvrir à la fois dans leurs dimensions sémantique et orthographique ? Quelles étaient les compétences phonologiques de notre élève ? Le graphème était-il un segment orthographique opératoire ? Ce choix était-il pertinent ? Quel fondement théorique le justifiait ?

La question sémantique étant bien entendue permanente dans la mesure où l'écrit ne peut être réduit à une opération de transcodage détachée de tout lien référentiel. Apprendre à orthographier n'a de sens que si l'on accède aux liens entre une représentation mentale du mot et sa forme graphique. Sans cela, le code est réduit à l'état d'objet dont il est possible de découvrir le fonctionnement sans pour autant accéder à sa dimension symbolique.

Cet aspect nous est très rapidement apparu fondamental. Il nous fallait par-dessus tout rester très attentif à ce qui retiendrait l'intérêt de l'enfant, ce sur quoi il porterait son attention et qui constituerait, au final, le matériel pédagogique véritable puisqu'investi par lui. Il nous a semblé que c'était la seule façon d'accéder à un rapport signifiant/signifié.

À partir de ces éléments, notre rôle consisterait à élaborer, à partir de ce qui intéresserait l'enfant, une progression pédagogique toujours soucieuse des réponses apportées par ce dernier. Cela signifiait que tout travail sur le lexique ne pouvait se dispenser de trois considérations :

1. la prise en compte du mode de traitement de l'écrit ;
2. le processus de médiation phonologique ;
3. la production de la trace graphique.

Pour ces raisons, nous avons dû appuyer notre intervention sur des connaissances précises du fonctionnement linguistique de l'orthographe française, des processus cognitifs qui président aux traitements lexicaux, ainsi que de la production graphomotrice.

A. Les fonctionnements de l'orthographe française

L'orthographe est la manière d'écrire les mots suivant la norme en usage. Apprendre l'orthographe consiste à découvrir un code, historiquement constitué (Cohen, 1947 ; Catach, 1968, 2001 ; Chervel, 2008) et, de fait, arbitraire. Cette dimension sociale ne départit pas pour autant l'orthographe de fonctionnements linguistiques précis qu'il a été possible d'étudier.

On peut donc poser deux sortes de regard sur l'orthographe. Le premier institutionnel et social, porte sur sa fonction sociale, l'histoire des réformes, leurs enjeux. Le second est linguistique puisque, inspiré de la linguistique de l'oral, il tend à décrire les différents fonctionnements orthographiques et étudier les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Dans cette perspective, l'orthographe française n'apparaît plus comme une collection de règles et d'exceptions, mais un ensemble de faits qui font système et peuvent faire l'objet d'une description raisonnée.

Depuis la parution des travaux de N. Catach (1980)[29], et des travaux du groupe HESO[30], il est possible de se faire une idée claire du « *plurisystème* » ou « *théorie des trois systèmes* ».[31] Les chercheurs ont modélisé trois systèmes orthographiques qui font référence aujourd'hui. Chacun d'entre eux possède un fonctionnement spécifique.

1. « *Le système phonogrammique* », du grec *phonos*, son + *gramma*, lettre qui recouvre l'ensemble des graphèmes qui ont une réalisation phonique. Ils comportent donc des phonogrammes, ou phonographes voyelles (graphèmes vocaliques), des consonnes (graphèmes consonantiques).
2. « *Le système morphogrammique* », du grec *morpho*, forme + *gramma*, lettre, constitué des graphèmes qui sont porteurs d'informations, c'est-à-dire des marques de genre, de nombre, de personnes, de temps et de mode. Ces morphogrammes ou morphographes possèdent la particularité de ne pas être sonorisés à l'oral. Ils se retrouvent à la fin d'un nombre important d'adjectif ; ce qui permet de construire leur flexion ou la dérivation.

29 Nina Catach (1980), *L'orthographe française*, Paris Nathan.

30 Histoire Et Structure de l'Orthographe, groupe de recherche fondé par Nina Catach en 1962.

31 Dominique Ducard, Jean-Pierre Jaffré, Renée Honvault ont tenté de transposer cette découverte en pédagogie dans un ouvrage qui, lors de sa sortie n'a pas eu le succès escompté mais qui reste tout à fait d'actualité. Il s'agit de : *L'orthographe en trois dimensions*, 1999, Nathan.

3. « *Le système logogrammique* », du grec *logos*, mot + *gramma* , tels les homophones grammaticaux qui en sont l'exemple le plus évident des logogrammes ou logographes.

Les héritiers de cette approche ne se comptent plus. La psycholinguistique s'en est beaucoup inspirée lorsqu'il s'est agi de décrire le fonctionnement de l'orthographe. Michel Fayol Jean-Pierre Jaffré (Fayol, 2013 ; Fayol et Jaffré, 1997, 2014) ont rappelé et rappellent régulièrement que le code orthographique permet de transcrire à la fois du sens et du son. On parle de deux types de codage : sémiographique et phonographique. Il en est de même à propos de l'effort de clarification et de classification initié par Nina Catach concernant les graphèmes que les psycholinguistes ont repris pour aboutir à des bases de données de fréquences très précises. Le document MANULEX[32] (L. Sprenger-Charolles et Colé, 2004) en est un exemple majeur.[33]

Nous aborderons uniquement la dimension phonogrammique parce qu'elle a été l'objet de notre expérimentation. Par conséquent, les dimensions logogrammiques et morphogrammiques ne donneront pas lieu à un développement théorique.[34]

B. Les obstacles à l'apprentissage inhérents aux fonctionnements de l'orthographe lexicale pour les élèves neurotypiques

Avant de nous intéresser précisément aux conditions d'apprentissage spécifiques à notre élève, il nous semble important de rappeler en quoi la complexité linguistique du code orthographique au niveau lexical sollicite des traitements cognitifs de haut niveaux. En effet, sa maîtrise s'appuie sur des connaissances déclaratives et des habilités procédurales stockées en mémoire qui, les unes comme les autres peuvent s'avérer altérées, mal récupérées ou incorrectement planifiées au moment de la production orthographique.

Cette perspective permet de comprendre les difficultés, momentanées ou durables que connaissent tous les enfants dans leur long parcours scolaire. Ce faisant, nous nous donnons la possibilité de distinguer, dans les obstacles que rencontre notre élève, ce qui relève de la banalité de ce qui appartient à un registre singulier et qui, par conséquent, mérite une analyse originale.

[32] Lété Bernard, Sprenger-Charolles Liliane, Colé Pascale (2009-2010), MANULEX.

[33] On pourra aussi lire avec attention les travaux de L. Sprenger-Charolles, « Guide pratique de l'orthographe du français », document de travail préparé pour l'expérimentation « Lecture » Lyon DGESCO, 2010-2011.

[34] Nous n'en sommes pas moins informé à son sujet : cf. P. Binisti (2013), *Enseigner l'orthographe, un casse-tête chinois ?*, Paris, Nathan.

1. Les obstacles relatifs à l'apprentissage de l'orthographe lexicale

L'orthographe française est alphabétique. C'est donc un système qui repose sur l'association entre unités sonores, les phonèmes, et unités graphiques, les graphèmes.[35] Lorsque ceux-ci ont pour fonction de transcrire les phonèmes, on les appelle phonogrammes.[36] Ils ne sont pas signifiants.

L'orthographe française est opaque dans la mesure où les relations entre unités sonores et unités graphiques ne sont pas univoques. Un même phonème peut connaître plusieurs phonogrammes. Les nombreux exemples viennent immédiatement à l'esprit : ainsi en est-il du phonème [ɛ̃] qui peut s'écrire : /in/ ; /im/ ; /ain/ ; /aim/ ; /ein/, mais aussi le doublement des consonnes (les lettres géminées) : abyme/abbaye, zodiaque/addition, épieu/appartement, dont la nécessité ne relève pas de l'aspect phonologique ; ce qui n'est pas le cas pour poison/poisson.

Ces phonogrammes, 130 environ (Fayol et Jaffré, 1997) pour une trentaine de phonèmes, se composent d'une ou de plusieurs lettres. Les linguistes les distingues alors en : digrammes (ou digraphes) et trigrammes (ou trigraphes) ; ceux composés d'une seule lettre n'ayant, à notre connaissance, pas de nom particulier[37] ; on parle alors de lettre. Cette caractéristique linguistique induit chez l'apprenant la nécessité de mémoriser une séquence de lettres, c'est-à-dire une suite ordonnée qui distingue les différents graphèmes. La mémorisation de cette séquence de lettre requiert un traitement visuel très important et semble jouer un rôle fondamental dans l'apprentissage au niveau lexical (Chaves, Bosse, Largy, 2010). Ainsi le graphème /oin/ ne peut être confondu avec /noi/ ou /oni/ ; /oi/ avec /io/ ; /ai/ avec /ia/. De fait, le nombre important de graphies distinctes pour un seul phonème auquel, comme nous venons de le dire, vient s'ajouter la nécessité de repérer l'organisation des séquences de lettres des différents graphèmes, constituent deux difficultés majeures pour l'apprenant qui se trouve à devoir découvrir des liens phonographiques, en production orthographique particulièrement opaques. Il se heurte à ce que les psycholinguistes (Sprenger-Charolles, Lété, Fayol, Bonin) ainsi que les linguistes de l'écrit (Catach, Jaffré) nomment la consistance de la langue française. Elle se définit par le degré d'incertitude dans les

[35] Selon les la classification de N. Catach, les graphèmes regroupent toutes les unités graphiques quelles que soient leurs fonctions. Cet ensemble est ensuite scindé en deux types de graphèmes : les phonogrammes qui servent à transcrire un phonème, et les morphogrammes qui servent à transcrire un morphème.

[36] Contrairement à la linguistique de l'écrit, la psycholinguistique ne distingue pas systématiquement les graphèmes en phonogrammes et morphogrammes. L'ensemble des lettres ou groupes de lettres étant dénommés graphèmes quelle que soit leur fonction.

[37] Le terme monogramme désigne un emblème, et celui de monographe l'auteur d'une monographie.

associations phonographémiques, en orthographe ou graphophonémique soit en lecture (Lété, 2008). L'orthographe d'un mot est donc difficilement prévisible à partir de sa forme sonore.

À l'aide d'une simulation sur ordinateur, Véronis (1988) a estimé que seulement 52,7% des formes graphiques du français pouvaient être prédites à partir de leur forme phonologique (Ziegler, Jacobs et coll., 1996). L'apprenant est donc en situation de choix, que l'on nomme « *doute orthographique* », et ce tant que la forme orthographique du mot n'aura pas été mémorisée. Avant cette mise en mémoire, il est en demeure de gérer la dimension polygraphique de la langue française (Kreiner, 1992) qui se définie comme suit (Bonin, Collay, Fayol, 2008, p. 517) : « […] *la polygraphie renvoie à l'incertitude associée au choix parmi les graphèmes alternatifs d'un phonème donné. En 1996, Kreiner la définit plus simplement comme le fait pour un mot d'avoir potentiellement plusieurs orthographes possibles au sein d'un système orthographique.* ».

On ajoutera à cette opacité, la fragilité du principe alphabétique qui, pour des raisons essentiellement historiques (Hagège, 1996 ; Cerquiglini, 2007 ; Chaurand, 2003), ne contient pas, par exemple de lettre /ch/ pour le son [ʃ] ou de lettre /ou/ pour le son [u]; ce qui ajoute à sa complexité. Ainsi, la connaissance de l'alphabet est-il nécessaire mais s'avère insuffisant pour savoir orthographier.

2. Un fonctionnement particulier en orthographe lexicale : la consonne muette en fin de mot

Les lettres, ou séquence de lettres, peuvent avoir deux statuts dont l'apprenant doit avoir conscience en permanence ; conscience qui se développe d'autant mieux qu'il a bénéficié d'un enseignement explicite à ce propos. En effet, elles ne servent pas seulement à transcrire du son mais aussi du sens. La lettre joue alors un rôle grammatical c'est-à-dire sémantique. C'est la fonction des morphogrammes (ou morphographes). Les morphogrammes marquent la flexion (le genre, le nombre, la temporalité et le mode). Ce qui nous intéresse ici c'est lorsqu'ils permettent la dérivation parce qu'ils relèvent alors des liens que l'orthographe lexicale entretient avec ce qu'on appelle le vocabulaire : gran**d**, gran**d***e*, gran**d***eur*, gran**d***ir*, etc.

Nous ne prendrons qu'un seul exemple. Il s'agit de la lettre /s/. Celle-ci permet d'orthographier le phonème /s/ ou /z/ selon le cas ; ce qui est une difficulté graphotactique supplémentaire en situation d'écrit et phonographique en situation de lecture. Elle se trouve en fin de certains noms et adjectifs au masculin pour construire les flexions en genre gris/grise, et certains noms pour permettre la dérivation : tapis/tapissier. On la trouve, entre

autres, à la fin de certains noms invariables tels que souris, puits. Dans ce cas, elle ne permet ni flexion, ni dérivation (souriceau, puisatier : ici le t a disparu). Il est à noter que selon les cas, elle ne correspond pas toujours à une correspondance phonologique.

Ce rapide rappel serait purement formel si l'on ne laissait pas la place au sujet apprenant, centre de tout l'intérêt des recherches sur l'apprentissage. En effet, une orthographe sans sujets orthographiant n'est pas envisageable. Du reste, les précurseurs ont, dès les premières études didactiques et pédagogiques, corréler l'étude du système et ceux qui l'apprenaient ; rien qu'en cela, leur approche proposait un nouveau paradigme.

À partir des années quatre-vingts, les psycholinguistes ont repris le flambeau éclairant d'un jour nouveau le champ orthographique. Ils se distinguèrent clairement des linguistes de l'écrit dans la mesure où leur objet épistémique ne fut plus l'orthographe stricto sensu mais le sujet apprenant et, par conséquent, les processus qui président à son apprentissage. De fait, ce paradigme corrèle les mécanismes d'acquisition aux fonctionnements orthographiques. Pour vérifier l'existence ainsi que le fonctionnement de ces processus, qui sont par essence inconscients, différents protocoles furent et sont encore élaborés en lien avec les hypothèses posées.

Fondées sur l'observation du sujet en train d'effectuer une tâche orthographique, les méthodes utilisées cherchent à mettre au jour les modes opératoires : les procédures. Ce faisant, les recherches postulent l'existence de processus mentaux inconscients et hypothétiques autorisant ces opérations. Il s'agit du rôle de différentes mémoires, des liens qu'elles entretiennent, de la récupération des informations stockées, de l'exécution de la production orthographique au niveau infralexical, lexical, phrastique, textuel qui deviennent autant d'objets d'études ainsi que de l'importance de la graphomotricité. L'orthographe est donc perçue au travers de deux prismes : celui de la linguistique où elle apparaît comme un ensemble de systèmes générant chacun des difficultés dans leur apprentissage ; celui de la psycholinguistique par lequel chacun de ces systèmes réclame des processus cognitifs mobilisés de manière isolée (ou séquentielle) et globale (ou simultanée).
Précisons notre pensée.

C. Les apports de la psycholinguistique : les fonctions cognitives sollicitées par l'apprentissage de l'orthographe

Le paradigme psycholinguistique a fortement inspiré notre mode d'intervention auprès de l'enfant. Cependant, il nous semble important de clarifier notre position. Nous ne nous sommes pas posé en tant que psycholinguiste ayant pour but de révéler un processus cognitif

particulier ou pour valider un modèle théorique construit. Nous n'avons pas procédé selon un protocole prédéfini qui aurait donné lieu à un pré-test, un post test ainsi qu'à une mesure précise des performances orthographiques de notre élève. Il nous semblait impossible, sur le très long terme, et dans les conditions qui se voulaient les plus proches possible de la réalité scolaire, de procéder de la sorte.

Pour autant, nous ne pouvions pas occulter le paradigme psycholinguistique pour plusieurs raisons. La première est que, bien qu'il soit toujours nécessaire d'avoir à l'esprit que les modèles ne sont pas le reflet direct d'une réalité, ils offrent toutefois les moyens de construire des hypothèses de travail relativement précises. En ce sens, ils permettent la construction d'une représentation relativement claire des processus cognitifs mobilisés dans le traitement du système orthographique.

La deuxième raison est que, dans notre cas où les hypothèses ne concernaient pas directement les processus cognitifs mais leur conditions communicationnelles d'émergence, ces modèles permettent d'une part une mise en relation entre les modes de résolution opérés et les performances observables, et d'autre part la reconnaissance chez un enfant atypique de fonctionnements que les différentes expériences et manipulations ont permis de définir comme des processus d'appropriation relativement communs à l'ensemble des sujets ; ce qui permet d'accorder aux élèves avec autisme des qualités cognitives partagées avec l'ensemble de leurs semblables même si elles peuvent connaître quelques distorsions dans leurs expressions.

Enfin, une troisième raison importante relève de la théorie capacitaire (McCutchen, 1994-1996 ; Just et Carpenter, 1992) qui préside à l'approche cognitive. Il est question de mesurer le coût cognitif que réclame l'ensemble des opérations effectuées en situation de production d'écrit et en particulier les capacités de stockage en mémoire à long terme (MLT), d'activation, de récupération et de maintien des informations en mémoire de travail (MTD). Ce point n'est pas le moindre puisqu'il permet, par exemple, de mettre en relation les comportements corporels de retrait d'un enfant autiste pendant une séance d'apprentissage avec l'intensité attentionnelle que réclame la tâche imposée ; ce qui donne à l'intervenant la possibilité non seulement d'anticiper des modulations dans la gestion du matériau orthographique mais de s'harmoniser plus aisément aux fluctuations que connaîtra le traitement de ce même matériau par l'enfant auquel vient s'ajouter, bien entendu, la gestion de la communication intersubjective.

Par conséquent, il nous semble que la psycholinguistique de l'écrit est extrêmement prometteuse dans le domaine pédagogique ne serait-ce qu'au regard des nombreuses modélisations des opérations cognitives en jeu dans l'apprentissage.

Différents modèles théoriques permettent de se faire une représentation précise des processus. Nous ne nous attarderons pas sur chacun d'entre eux. On retiendra qu'ils représentent autant d'outils permettant au pédagogue de construire des interventions au plus près des besoins des enfants, tout-venant ou présentant des pathologies, parce qu'ils offrent la possibilité de faire des hypothèses sur les performances observées tant sur le plan qualitatif que quantitatif.

1. Les différents modèles d'acquisition et de production orthographique au niveau lexical

a) Les modèles d'acquisitions

Rappelons tout d'abord qu'un modèle est un type particulier d'élaboration théorique qui prend la forme d'une métaphore. Les termes utilisés ainsi que les schémas proposés ne prétendent jamais représenter la réalité des phénomènes qu'ils illustrent mais une organisation permettant de les représenter.

Le premier modèle à avoir décrit les processus d'identification des mots écrits tout en insistant sur le rôle fondamental de la médiation phonologique est celui de Frith (1985) repris par (Ehri, 1991, 1997). Il présente l'intérêt de mettre en lumière les corrélations entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'orthographe (Mousty et Alegria, 1999). Il postulait l'existence de trois stades successifs dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe : logographique, alphabétique, orthographique. Prenons le temps de le présenter car, s'il a depuis été remis en question, la définition de ce processus fait encore référence.

Durant le « *stade logographique* » les lexèmes[38] seraient identifiés globalement, comme des dessins, des logos, à partir des affiches, journaux, publicités auxquelles le sujet est exposé ; ce qui suppose une activité de sa part (Share, 1995, 1999, 2004 ; Bowey et Muller, 2005). La reconnaissance se ferait uniquement par l'analyse visuelle sans médiation phonologique ce qui sous-tendrait une sensibilité aux patterns orthographiques (Nation et Castles, 2008, Nation et al., 2007). L'enfant attribue un sens à des traces écrites et les distingue des dessins. Le stock de mots ainsi mémorisés serait très limité.

[38] Nous utilisons le terme de lexème en tant qu'unité minimale de signification appartenant au lexique. Le lexème orthographique donne accès à des informations orthographiques : statut des lettres (consonne/voyelle), identité des phonogrammes (séquence de lettres).

Au cours du « *stade alphabétique* » l'enfant se trouve en situation d'apprentissage explicite du principe alphabétique. On lui apprend à repérer et segmenter les unités minimales de la langue orale, les phonèmes ou les syllabes, et assimile les règles de correspondances phonographémiques et les utilise pour transcrire les mots tels qu'ils se prononcent. Il met en œuvre une stratégie analytique graphème par graphème (Bosse et Pacton, 2006) et produit une orthographe phonologiquement plausible mais non normée (dite production alphabétique) : « *chato* » voire « *hato* » pour château. La médiation phonologique jouerait à ce moment, un rôle fondamental. Sa stratégie est essentiellement phonocentrée (Jaffré, 1999).

Le « *stade orthographique* » se caractérise par une orthographe conventionnelle d'un mot et plus seulement une orthographe phonologiquement plausible. Il écrit « *château* » non plus « *chato* ». Grâce à la confrontation régulière au mot écrit, le jeune élève s'est constitué progressivement un stock orthographique qui lui permet une plus grande automatisation de production fondée sur l'activation de connaissances lexicales spécifiques.

Plusieurs modifications ont été apportées par Ehri (1991) qui, tout en conservant la notion de stades successifs a d'une part, décomposé le stade alphabétique de Frith en différents niveaux et d'autre part, intégré un processus analogique dans la reconnaissance des mots. Il a remis en cause l'existence d'une phase logographique qu'il considérait optionnelle. Il y a substitué un stade pré-alphabétique dans lequel l'enfant n'a pas encore connaissance du système alphabétique. À ce stade, l'apprenant s'appuierait sur les traits visuels saillants des mots pour en mémoriser les formes.

Selon Ehri, le stade alphabétique se caractérise par différents niveaux. Le premier révèle des connaissances du système alphabétique incomplètes. L'enfant ne peut transcrire tous les sons et ne peut donc pas distinguer un lexème nouveau d'un lexème connu. De même, ne peut-il orthographier que les phonèmes d'un ou des mots connus qu'il sait transcrire. De fait, la production par analogie n'est pas encore possible. Nous verrons que notre élève sera dans ce cas.

Le second niveau alphabétique est complet. L'enfant segmente les mots en phonèmes et les transcrit grâce à sa connaissance des graphèmes. Le stock lexical en mémoire à long terme est de plus en plus important. Il s'en sert pour écrire des formes phonologiques plausibles de lexèmes inconnus. C'est le début de la procédure analogique. Le troisième niveau alphabétique est considéré comme consolidé. L'enfant intériorise les régularités graphotactiques de la langue.

Seymour (1994), quant à lui, a proposé un modèle à double fondation qui a remis définitivement en cause le modèle par stades de Frith et Ehri. Il a postulé l'émergence

concomitante des différents processus au cours de l'apprentissage. Selon sa théorie, le traitement global de reconnaissance, qui caractéristique le stade logographique, serait conjointement activé avec le traitement analytique qui caractérise le stade alphabétique. De fait, la recherche s'est orientée vers une possible activation précoce des différents processus. Cette hypothèse aboutit à une représentation connexionniste. Lorsque nous l'avons rencontré, notre élève était dans ce cas. Nous y reviendrons plus précisément dans le chapitre 3.

Dans cette perspective, certains chercheurs ont postulé l'existence d'une seule voie qui ferait intervenir des segments sous lexicaux dont les associations plus ou moins fréquentes et acceptables faciliteraient la production orthographique. Le modèle de Seidenberg et Mc Clelland (1989) en est une bonne illustration. Cependant, la critique de ce modèle porte sur le fait qu'il ne permet pas d'expliquer les processus d'apprentissage de l'orthographe en production verbale écrite mais de la lecture.

b) L'auto-apprentissage (Share, 1999)

Nous avons retenu ce modèle pour deux raisons. La première est qu'il met l'accent sur un procès d'apprentissage autonome, initié par l'enfant. La seconde car, il procède à la mise en lien entre l'orthographe lexicale et la lecture. Bien que nous nous intéressions essentiellement à l'orthographe, ce paradigme souligne l'importance de l'exposition à la forme visuelle des lexèmes et à la connaissance de leur forme phonologique à condition cependant que l'enfant soit en mesure d'opérer un déchiffrage correct et donc généralisable et transposable.

Par ce modèle d'auto apprentissage ou self-teaching, Share a cherché à mettre en évidence l'influence du décodage phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Grâce à différentes études menées en hébreu auprès de jeunes lecteurs (Share, 1995 ; 1999) dont les résultats ont été confirmés en langue anglaise[39], il a démontré que le recodage phonologique, opéré par l'enfant pour identifier un mot inconnu, a un rôle d'auto-apprentissage, à condition que le sujet ait suivi un début d'enseignement des rapports phonographémiques (Chaves, Bosse, Largy, 2013) lui permettant de réunir trois facteurs qui sont : 1) la connaissance des correspondances graphème-phonème ; 2) la présence d'une sensibilité phonologique minimale ; 3) la capacité à utiliser l'information contextuelle pour déterminer la prononciation exacte à partir d'un décodage partiel. La reconnaissance d'un mot dépendrait de la fréquence

[39] Cunningham, A., Perry, K.E., Stanovich, K.E., et Share D.L. (2002), « *Orthographic learning during reading*: *Examining the role of the self-teaching* », *Journal of Experimental Child Psychology,* 82, 185-199.
Cunningham, A. (2006), « *Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach?* », *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 56–77, cités par Herbet V. et Wagenaar C. (2013).

d'exposition et du succès dans son identification. Il suffirait de peu d'expositions[40] à un mot nouveau pour en acquérir la représentation orthographique. Share a montré que le self-teaching apparaissait très précocement, dès le début de la lecture.

Si l'auto-apprentissage et l'exposition nous semblent pertinents au regard de notre projet, les conditions qui le rendent opératoire ne correspondent pas à notre élève. Aussi, nous sommes-nous intéressé aux critiques faites à ce modèle et en particulier celles questionnant l'importance du décodage. L'article de Chaves, Bosse, Largy (2010), rapporte que des études de Cunningham et al. (2002 ; Cunningham, 2006) montrent que l'apprentissage de l'orthographe n'est pas strictement corrélé aux performances en décodage. Share lui-même (2004, cité par Chaves et al., 2010) rapporte que, des quatre enfants israéliens scolarisés en CP, avec un niveau de décodage correct, n'acquièrent pourtant pas l'orthographe des lexèmes qu'ils lisent. Enfin, Nation, Angell, et Castles (2007, in Chaves, Bosse, Largy, 2010) montrent, dans une analyse par item, que le décodage correct d'un item et l'acquisition des connaissances orthographiques de cet item ne vont pas toujours de pair.

De fait, une autre condition semble jouer un rôle majeur. Il s'agit de l'aspect visuel : « *L'hypothèse selon laquelle les capacités de traitement visuel des mots seraient l'un de ces facteurs, a souvent été avancée (les auteurs parlent alors de traitement visuel-orthographique ; e.g., Cunningham et al., 2002 ; Share, 1995, 2008), mais reste peu étayée par des données empiriques. L'implication du traitement visuel dans l'acquisition des compétences orthographiques est suggérée dans une expérience de Martens et de Jong (2006).* » (Chaves, Bosse, Largy, 2010, p. 4).

Les auteurs développent ensuite l'existence d'une fenêtre visuo-attentionnelle (FVA), c'est-à-dire d'un empan de taille variable, au travers de laquelle l'information orthographique serait extraite. Ce modèle conserve l'existence de deux modes de lecture, globale et analytique.

En lecture globale, que nous associons à la procédure d'adressage, l'ouverture de la FVA s'étendrait sur toute la longueur du mot. Ce serait le processus utilisé pour lire les mots connus. Pour les mots nouveaux, le processus serait analytique ou par assemblage. Dans ce cas, l'ouverture de la FVA diminue pour restreindre le focus attentionnel à la première unité orthographique pertinente.

La conclusion de cette étude confirme le rôle du traitement visuo-attentionnel dans l'apprentissage orthographique de mots nouveaux. Les auteurs insistent sur une condition

[40] Quatre, voire moins.

primordiale qui est le traitement visuel simultané de l'ensemble des lettres de ce mot : « *Ces résultats confirment l'influence de facteurs « visuels-orthographiques » (Cunningham et al., 2002 ; Martens & de Jong, 2006 ; Share, 2008), indépendants des facteurs phonologiques ou de qualité du décodage, sur l'auto-apprentissage de l'orthographe lexicale. Le traitement visuel simultané de l'ensemble des lettres du mot lu semble bien faire partie de ces facteurs « visuels-orthographiques », importants pour la mémorisation de l'orthographe lexicale.* » (Chaves et al., 2010, p. 13).

Pour autant, les chercheurs ne définissent pas comment s'opère ce traitement visuel simultané ni quelles unités infralexicales seraient particulièrement traitées pour la mémorisation globale du mot. Ce référant à Bundesen (1990, 1998 cité par Chaves et al., 2010), ils rappellent que le traitement visuel simultané dépend de plusieurs paramètres qui sont : la vitesse du traitement visuel ; la capacité de stockage de la mémoire visuelle à court terme ; la répartition de l'attention visuelle sur les différents éléments.

Les auteurs soulèvent la question des élèves qui rencontrent des difficultés à traiter visuellement le mot. Ils considèrent que cette difficulté pourrait résulter : « […] *d'une vitesse de traitement des lettres trop faible, d'une faible capacité de stockage en mémoire visuelle à court terme et/ou d'une difficulté à répartir son attention de façon uniforme sur l'ensemble des lettres. Dans tous les cas, la conséquence serait une difficulté à disposer en même temps de toutes les lettres du mot en mémoire visuelle.* » (Chaves et al., 2010, p. 14).

Considérant les difficultés de traitement de l'information de notre élève relative à l'altération de modulation sensorielle, sans pour autant avoir la possibilité de les circonscrire précisément, il nous est apparu que nous devions prendre en compte les données de cet article. Deux points ont semblé particulièrement importants en situation : avoir l'ensemble du mot toujours à disposition en situation d'apprentissage ; organiser une procédure de répartition de l'attention visuelle sur l'ensemble du lexème.

c) Les modèles de production lexicale : les modèles à deux voies

C'est à partir de l'observation de patients cérébrolésés par Shallice (1981) par Beauvois et Dérouesné (1981) que l'existence de doubles dissociations a conduit à l'élaboration des modèles à deux voies de traitement pour la lecture et l'écriture chez les adultes. (Alegria et Mousty, 1996 ; Foulin, 1997 ; Rapp et al., 2002 ; Zesiger, 2000 ; Fayol, 2008).

Les premiers schémas (Morton, 1980 ; Ellis, 1982) ont permis de conceptualiser ces modèles à double voie qui postulent l'existence de deux procédures de production orthographique : une voie phonologique, dite voie indirecte ou encore sublexicale et une voie lexicale, appelée également voie directe (Fayol, Jaffré, 1997 ; Rapp et al., 2002 ; Fayol, 2013). La première est possible grâce au processus d'assemblage ; la seconde grâce au processus d'adressage.

1) La voie lexicale

Elle est activée lorsque la représentation orthographique du lexème est stockée dans le lexique mental. Le scripteur récupère directement dans son lexique interne la forme orthographique à transcrire et dans le même temps active le système sémantique. Ce processus est particulièrement efficient pour la transcription des lexèmes familiers et irréguliers à l'orthographe inconsistante pour lesquels les conversions phonèmes-graphèmes sont inefficaces. Voici ce qu'en dit Patrick Bonin (Bonin, 2008, p. 531) : « *La voie lexicale correspond à un ensemble de processus qui permettent la récupération, à partir de l'analyse acoustique d'une entrée auditive, d'un ensemble de représentations stockées en mémoire au sein de différents lexiques : phonologique, sémantique et orthographique. Par conséquent, cette voie ne permet la récupération de l'orthographe que pour des items pour lesquels une représentation lexicale existe, c'est- à-dire des mots connus.* ».

Plus le stock lexical se développe, c'est-à-dire plus la mémorisation à long terme de lexèmes s'amplifie, plus ce processus est activé. Non seulement il permet de transcrire la majorité du lexique français, lorsque la stratégie phonographique n'est pas efficiente mais il joue un rôle majeur dans la production des formes irrégulières : femme, monsieur, seconde, baptême, sept, etc. Les travaux de Sénéchal et al. (2006) ont démontré qu'il est à la fois prépondérant et très efficient du fait de la réduction du coût cognitif qu'il engendre dans la production orthographique. Cependant, sa fiabilité et son efficacité restent corrélées à la qualité et à la stabilité de la forme orthographique stockée en mémoire à long terme (MLT).
Morton et Ellis (1980) et Ellis (1982) ont fait l'hypothèse d'une voie lexicale directe qui se distinguerait par l'inactivation du système sémantique : le traitement serait direct entre le lexique phonologique d'entrée et le lexique orthographique de sortie.
En ce qui concerne notre élève, il a été question de savoir quelle était sa capacité de stockage. Il a été impossible de l'évaluer.

2) La voie sous-lexicale

La voie phonographique (Fayol, Jaffré, 1997 ; Rapp et al., 2002 ; Fayol, 2013) ou voie d'assemblage (ou encore voie indirecte), correspond à un traitement par conversions des phonèmes en graphèmes. Après maintien de la forme phonologique dans le buffer phonologique (boucle phonologique) et segmentation phonémique du lexème, une unité phonologique dont l'empan reste délicat à définir, est convertie sous forme phonogrammique selon les probabilités d'association phonographique les plus élevées (Rapp et al., 2002). L'ensemble des phonogrammes est assemblé tout en étant maintenu dans le buffer graphémique de sortie au cours de leur transcription. Cette procédure est longue et coûteuse sur le plan cognitif. Elle est utilisée notamment pour les lexèmes nouveaux. Si elle est utilisée pour une unité irrégulière (/vélo/ → /chato/), elle aboutit à une orthographe phonologiquement plausible mais pas nécessairement correcte ; ce qui semble correspondre aux premières années d'apprentissage de l'écrit au niveau lexical.

L'unité linguistique opératoire de conversion semblerait changer avec l'expérience (Fayol, 2013). Si elle porte sur le phonogramme en début d'apprentissage, à condition que le sujet ait développé une bonne conscience phonémique, le traitement porterait sur des segments plus larges qui ne sont pas des syllabes mais des séquences de lettres récurrentes qui ont, pour cette raison, été mémorisées : -iste, -ement, -anque.

Cette hypothèse multidimensionnelle semble remettre sérieusement en question l'approche « linéaire » selon laquelle les représentations orthographiques correspondent aux positionnements du graphème dans la séquence lexicale. Les représentations dépendraient d'un certain nombre de dimensions (Rapp et al., 2002 ; Bonin, 2005) telles que : la dimension graphosyllabique, le statut consonne-voyelle, l'identité des graphèmes et la gémination. Au final, l'organisation séquentielle des mots ne serait pas un mode de traitement privilégié en production écrite. À ce sujet, Cubelli (1991) et Caramazza (2000, cité par Bonin, 2005) ont souligné des déficits sélectifs qui impactent la production soit des voyelles, soit des consonnes.

3) Modèle intégratif des deux voies

Rapp et al. (2002) ont fait l'hypothèse qu'elles interviennent simultanément et que les informations traitées séparément s'intègrent au niveau d'un buffer graphémique (Caramazza et al., 1987). Ce dernier, est conçu comme une mémoire tampon, en mémoire de travail qui maintient actives les informations avant leur prise en charge par des processus périphériques

responsables de l'exécution orthographique effective (Caramazza, Miceli, Villa, et Romani, 1987 ; Hillis et Caramazza, 1989).

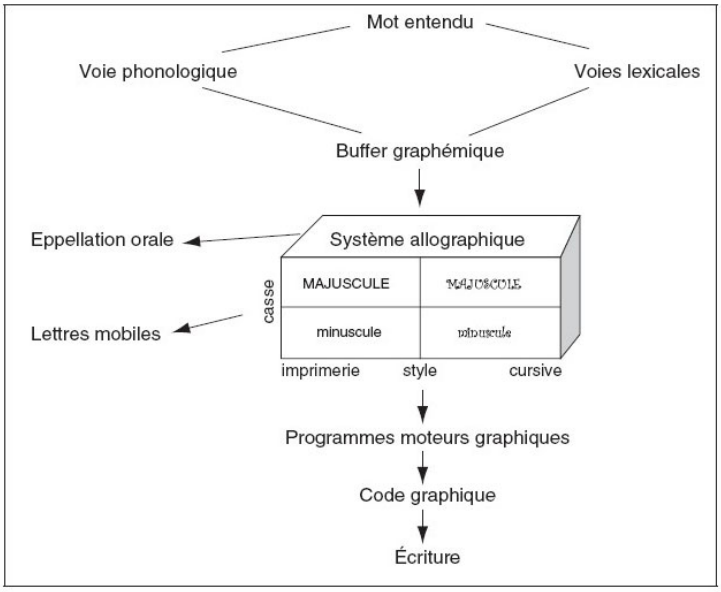


Figure 4. Représentation du modèle de production verbale écrite de Rapp (2002). Source : traité de neuropsychologie clinique de Boeck (2008).

2. Les recherches sur la production écrite des sujets avec autisme

Le modèle est une aide à condition qu'il corresponde à la question posée par celui qui l'utilise et, à notre connaissance, il n'existe pas de modèle fiable permettant de généraliser une ou plusieurs procédures de production verbale écrite chez les enfants avec autisme. La quasi-totalité des recherches en psycholinguistique et en neuropsychologie dans le champ de l'autisme concerne le langage oral, la communication, les interactions. De nombreux étudiants en orthophonie ont consacré leur mémoire de fin d'étude à la langue orale mais très rares sont les travaux consacrés à la production écrite et plus rares encore ceux qui traitent de l'écrit chez un sujet avec autisme. Lorsque les études portent sur la production écrite, l'objet est la graphomotricité ou, en lecture, l'hyperlexie et, le plus souvent à propos d'autistes de haut niveau sans déficit intellectuel ou bien des personnes présentant le syndrome d'Asperger. Ce constat peut aisément s'expliquer par la prévalence de la langue orale qui fait de nous des sujets inscrits dans une communauté humaine. L'écrit vient en second, c'est un fait.

Nous avons donc procédé à une lecture sélective de quelques des études concernant des sujets de haut niveau ou Asperger qui pouvaient nous éclairer sur les compétences connexes à la production lexicale écrite telles que la lecture, la graphomotricité, et en particulier la macrographie, ainsi que l'hyperlexie. Qu'en avons-nous retenu qui puisse intéresser notre élève ? Ces travaux se sont fondés sur les modèles que nous avons présentés.

C'est pour cette raison que nous les avons cités et que notre travail s'appuie sur eux. Ils permettent de conceptualiser l'activation des informations orthographiques. Ce faisant, nous gardons à l'esprit qu'ils ne suffisent pas, en eux-mêmes, à expliquer les performances à la fois surprenantes et singulières des personnes avec autisme. Pour autant, nous verrons que les procédures de notre élève ont pu être identifiées comme étant celles qu'un enfant neurotypique met en œuvre.

a) La graphomotricité

Il semblerait, en général, que les enfants avec autisme aient des difficultés à contrôler le tracé et la taille des lettres (Johnson et al., 2015). Ce constat est corroboré par de nombreuses études d'origine anglo-saxonne tant à propos du tracé des lettres que de dessins (Miyahara M., M. Piek J.P., Barret N.C., 2008, cité par Johnson et al., 2015).

Les auteurs, ont démontré que les sujets d'un panel de 26 garçons, dont 16 étaient diagnostiqués autiste de haut-niveau (*with high-functionning autism*) et 10 Asperger (*with Asperger's disorder*) étaient capables d'améliorer leurs performances graphiques en utilisant un guide d'écriture. Ce constat a amené les chercheurs à faire l'hypothèse que les problèmes de graphomotricité devaient avoir pour origine soit une altération dans la planification de l'ensemble de la chaine motrice, soit un problème de mémoire de travail dans laquelle doivent être maintenues les connaissances linguistiques liées au tracé des lettres durant l'exécution de la tâche. À ce sujet, nous rappelons que les enfants tout-venant rencontrent, eux-aussi, ces difficultés tant que le tracé n'est pas automatisé[41]. Grâce à l'apprentissage explicite ainsi qu'à la maturation du système moteur, qui permet à l'enfant d'exécuter les « gestes fins » requis pour former les lettres (Auzias et Ajuriaguerra, 1986, cités par Bara et Gentaz, 2010), le geste graphomoteur s'automatise. Cette automatisation se traduit par un passage d'un contrôle rétroactif à un contrôle proactif : « *Au cours de la scolarité, la transition fondamentale qui s'opère consiste au passage d'un mode de contrôle de type rétroactif, basé sur une évaluation des effets des mouvements sur le tracé, à un mode proactif, fondé sur le développement de programmes moteurs spécifiques à la réalisation des différentes lettres. Avec ce changement progressif, on assiste à une amélioration de la plupart des indices spatiaux, temporels et cinématiques de l'écriture, même si certaines dimensions, telles que la lisibilité, connaissent une évolution non monotone (amélioration lente suivie d'une dégradation).* » (Zesiger et al., 2000, p 303).

[41] À ce sujet, voir les travaux de Denis Alamargot et de Florence Bara.

Les sujets autistes rencontreraient des difficultés dans l'exécution du geste graphomoteur gênant sa bonne exécution (Ming et al., 2007 cité par Plumet 2014 ; Kushi, Chau et Anagnostou, 2011). Le coût cognitif d'un tracé normé serait donc plus important pour cette population. Pour autant, les différentes études n'ont pas, à ce jour, identifié ou spécifié des particularités graphomotrices propres à l'autisme alors que des perturbations praxiques ont été recensés dans deux domaines : celui de l'intégration des informations pour une planification motrice efficiente et celui de la perception sensorielle (Gowen et Hamilton, 2013).

b) La production textuelle

En ce qui concerne toutes les compétences qui permettent de produire un texte, une analyse longitudinale de deux ans (Dokcrell et al,. 2014) a retenu notre attention. Son but était de mesurer l'impact de la production orale d'élèves présentant d'une part, des troubles du langage et d'autre part, des troubles autistiques sur leurs productions textuelles. Elle a été menée auprès de 157 écoliers de langue anglaise, âgés de 6, 8, 10 et 12 ans, d'une moyenne d'âge de 10 ans et 2 mois, constitués en deux groupes distincts appariés selon leurs troubles. 64 personnes étaient concernées par l'autisme. C'est parmi elles qu'on trouve majoritairement une absence de production textuelle. « […] *More intriguing was the relationship between autism symptomatology and writing refusal. It is possible that the social challenges experienced by these children mean that they did not understand the task demand.* » (Dokcrell, 2014, p. 18).

Selon les auteurs, la difficulté relève de la pragmatique que recèle toute activité de production textuelle car ces élèves : « […] *unexpectedly, did no have significantly lower levels of performance on measures of transcription.* » (Ibid., p. 18). Ce point nous intéresse particulièrement puisqu'il nous ramène à la dimension communicationnelle de l'apprentissage et à l'importance du contexte. Il se peut aussi que l'obstacle se situe dans la difficile mise en narration des événements qui concerne toutes les personnes avec autisme : « *Alternatively, there may have been difficulties related to failure to generate ideas (Norbury & Bishop, 2003). There is emerging evidence to indicate that children with ASD (Autism Spectrum Disorder) struggle with talking about events (King et al. 2013) and this may impact on their written texts." (Dokcrell, Ibid. p 18)* ». C'est la même difficulté qui intéressait Jacques Hochmann lorsqu'il précisait que l'accès au langage ne signifiait pas la mise en récit de la vie (Autisme et narration, in Golse et Delion, 2005, p. 107) : « *Quand ils ont un langage* […] *les enfants autistes ont beaucoup de difficultés à ordonner une histoire et à évoquer leurs*

souvenirs autrement que comme des flashs, des conglomérats confus et condensés d'affects et de représentations. ».

c) Les procédures de lecture

Nous nous sommes essentiellement servi d'une étude britannique (Saldaña et al., 2009), concernant les procédures de traitement de l'écrit d'élèves avec autisme en situation de lecture. Bien que le sujet soit différent de la production lexicale, il permet tout de même de recueillir des informations suffisamment précises pour élaborer un projet d'apprentissage qui consiste à développer une procédure phonographique. Expliquons-nous.

Comme on l'a vu, le modèle à double voie de production écrite nous indique qu'il y a deux processus en jeu qui sont l'assemblage et l'adressage. Ceux-ci se retrouvent dans les modèles d'apprentissage de la lecture. Ainsi, l'adressage, ou voie lexicale, est la résultante d'un apprentissage ayant permis le stockage. La procédure est dite orthographique car le mot est reconnu immédiatement. Avant cela, apprendre à lire un mot consiste à pouvoir décoder l'écrit par la mise en correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. La plupart des mots que rencontre l'élève lui étant inconnus, il ne peut les lire qu'après un traitement analytique qui dépend d'une connaissance des rapports graphophonologiques permettant l'automatisation de leur association pour pouvoir produire la forme phonologique et activer les informations sémantiques correspondantes. La lecture d'un lexème s'appuie donc sur la capacité à repérer des unités graphiques correspondantes à des unités sonores. Ces unités écrites, dont la qualité n'est pas encore précisément définie, sont les graphèmes ; leur forme sonore est le phonème. Or, le graphème est une unité importante dans la production orthographique. Son repérage en lecture semble être prédicteur de bonnes performances en orthographe. L'intérêt pour cet article est donc justifié. Comme le rappelle Michel Fayol (Fayol 2013, p. 87) : « *Les travaux récents mettent en évidence une série de faits. Premièrement, les tout-débuts de l'apprentissage de l'orthographe se confondent avec ceux de la lecture. Les mêmes variables interviennent : la conscience phonologique, la connaissance des lettres.* ».

Le but de cette étude était de chercher à explorer précisément les processus impliqués dans l'hyperlexie en utilisant des tâches qui répondent directement aux processus orthographiques, sémantiques et phonologiques nécessaires pour la lecture. Deux groupes ont été constitués. D'une part, 14 adolescents britanniques recrutés dans les écoles spécialisés et présentant des troubles du spectre autistique ; l'article ne précise pas davantage l'aspect clinique, et d'autre part, 12 adolescents neurotypiques. Le groupe d'adolescents été subdivisé

en deux sous-groupes appariés selon les résultats au test *Weschler Objective Reading Dimensions* (WORD). Les mesures ont été effectuées sous forme individuelle dans une pièce calme et isolée en trois sessions. En plus d'un test de compréhension de lecture, les élèves ont effectué les tâches suivantes : 1) choix sémantique ; 2) choix orthographique ; 3) choix phonologique ; 4) tâches de repérage d'unités sublexicales ; 5) dénomination rapide d'objets ; 6) un test de mémoire de travail.

Le premier consistait à devoir choisir en entre deux mots phonologiquement proches après que l'on a posé oralement la question : *Which one is an animal ?* Deux mots apparaissaient alors sur l'écran côte à côte durant 500 millisecondes (*bear – bare*). L'élève devait répondre en appuyant sur les touches « m » ou « z » pour choisir le mot de droite ou de gauche.[42]

Le second test demandait de décider si le mot qui apparaissait à l'écran était un mot ou pas (*pole/poal*). Il s'agissait d'une tâche de décision lexicale avec amorçage proactif d'un vrai mot (*pole*). Le choix était assez subtil puisque les paires étaient constituées d'homophones. Le processus phonologique ne suffisait pas. C'était un moyen de mesurer l'efficience du processus orthographique d'identification des mots.

Le troisième test impliquait la reconnaissance de la forme phonologique de pseudo-mots. En effet, afin d'isoler le processus phonologique, il ne faut pas présenter des mots que l'élève pourrait lire par adressage ou déchiffrer rapidement. La question était: « *select the one that sounded like a real word ("jile", "nule", and "rale")* ».

Le test sublexical mesurait les aptitudes à repérer les syllabes ainsi que les phonèmes à l'intérieur d'un mot en effectuant, à l'oral, des déplacements et des permutations (*spoonerism*). Après cette tâche, les élèves étaient invités à répéter des pseudo-mots enregistrés après les avoir entendus prononcés par l'ordinateur.

La tâche de dénomination rapide imposait de produire, le plus rapidement possible, le nom de cinq objets (*hat*, *ball*, *table*, *door*, *box*) apparaissant sur cinquante photos. Celles-ci étaient organisées en deux séries dans lesquelles les objets n'apparaissaient pas dans le même ordre. La même tâche était proposée à propos de chiffres qu'il fallait nommer.

Enfin, le sixième et dernier test permettait de mesurer les capacités de la mémoire de travail. Il s'agissait de répéter dans le bon ordre une liste donnée à l'oral de chiffres. Celle-ci était augmentée à chaque réussite. Cette tâche se réalisait ensuite dans l'ordre inverse.

[42] Sur un clavier anglais, les touches Z et M se situent sur la première rangée en bas : le Z à main gauche ; le M à main droite.

Quelles ont été les conclusions de cette expérimentation ? Nous ne rentrerons pas dans les détails mais retiendrons l'essentiel : « *At first glance our results suggest that the participants with ADS read words in exactly the same way as typically developing readers, in terms of semantic, phonological and orthographic access. This is contrary to the hypothesis that these readers may not use a phonological access route.* » (Saldaña et al., 2009, p. 15).

Selon ces résultats, ces élèves présentant des traits autistiques ne procèdent pas différemment lorsqu'ils lisent que les élèves tout-venant. Les processus sont bien les mêmes. Certes, il s'agit de sujet à haut potentiel. Cependant, ce constat nous invite à garder à l'esprit que si les modalités de traitement cognitifs sont singuliers, les processus ne sont pas irrémédiablement altérés par la pathologie autistique. De fait, ce serait donc bien un autre domaine qui présenterait des anomalies. Celui de la pragmatique s'impose. La gestion de l'environnement de la tâche scolaire, l'intelligibilité de celle-ci, le sens du matériel, des supports, la relation au professeur constituent autant d'éléments référentiels à gérer. En agissant sur ces derniers, le professeur pourrait-il permettre l'émergence de procédures orthographiques efficientes ?

Ces résultats vont dans le sens de nos hypothèses.

Les auteurs précisent que la mise en œuvre de procédures phonologiques en lecture : « […] *is contrary to the hypothesis that these readers may not use a phonological access route. In fact, the lack of differences in the present battery of tests related to divers aspects of phonological processing is striking.* » (Ibid., p. 15). La boucle phonologique de la mémoire de travail, l'analyse infralexicale sont tout à fait efficientes*:* « *Non-word reading, non-word repetition, ability to produce spoonerism, and verbal short-term memory all reflected equally good phonological processing in the three groups that had been matched on word reading ability.* » (Ibid., p 15). Enfin, le traitement sémantique n'a pas permis de définir un type de difficulté lié à l'autisme.

Si cette étude ouvre des perspectives d'intervention pédagogique en orthographe lexicale, elle ne permet aucune généralisation. La population est constituée d'adolescents présentant des T.S.A (Troubles du Spectre Autistique) mais qui ont des hauts potentiels.

A contrario, notre élève est un enfant ne sachant pas lire et très peu parler. Il n'aurait absolument pas pu se prêter à ce genre de tests. Pour autant, le fait que des sujets autistes puissent opérer des procédures phonologiques au niveau infralexical, réussir des tâches de dénomination lexicale, et faire preuve d'une discrimination visuelle pour distinguer deux voisins orthographiques, nous a permis de faire une hypothèse d'apprentissage au niveau sublexical.

3. Les hypothèses opérationnelles du travail en orthographe

a) L'hypothèse de l'activation sublexicale

Nous avons émis l'hypothèse que l'activation du processus d'assemblage permettrait à l'enfant tout-venant de développer des procédures graphophonémiques lors de tâches de production lexicale (Morton et Ellis, 1980). Qu'en était-il de notre élève ?

Il a démontré une conscience phonémique relativement importante. Elle se révélait dans deux conditions environnementales : 1) lorsque nous lui laissions le temps d'opérer les rapports graphophonologiques sur des mots connus ; 2) ou que nous recherchions avec lui les rapports entre les lettres et les phonèmes. Cependant, la question de l'unité fonctionnelle à traiter s'est posée. Devait-on travailler au niveau de la syllabe ou du phonogramme ?

b) La syllabe ou le phonogramme ?

Les enseignants qui s'occupent des élèves en grande difficulté d'apprentissage de la lecture et de la production d'écrits, ou présentant des troubles des fonctions cognitives ou encore souffrant de ce qui est convenu d'appeler des T.E.D., utilisent très souvent, sinon majoritairement, des méthodes centrées sur la langue orale. Celles-ci se fondent sur la syllabe comme une évidence. Or, il est peut-être nécessaire de questionner l'opérationnalité de cette unité, qui, nous le rappelons, est une unité articulatoire de l'oral et non une unité graphique.

En effet, les jeunes élèves qui découvrent l'écrit sont souvent « *phonocentrés* » (Jaffré). Il en est de même pour ceux en grande difficulté d'apprentissage. En ce qui concerne les élèves présentant des troubles à caractère autistique, il est difficile, voire impossible, de mesurer la qualité de leur conscience phonologique (conscience phonémique + conscience syllabique). De fait, lorsqu'ils peuvent laisser des traces graphiques, ces derniers s'attachent à transcrire les sons d'un mot en ayant recours aux graphèmes élémentaires stockés en mémoire qui sont, a minima, les lettres de l'alphabet ; ce qui a été le cas de notre élève. Selon Fayol et Jaffré (2008) cette habilité caractérise le stade alphabétique (Uta Frith, 1985) qui permet, dans le meilleur des cas, une association sons/lettres. Or, comme on l'a vu, la langue française écrite est orthographique c'est-à-dire que, pour la majorité des lexèmes nominaux, le transcodage des phonèmes en graphèmes (phonogrammes + morphogrammes) n'est pas bi-univoque (inconsistance de l'orthographe).

1) *La syllabe une unité opératoire en orthographe* ?

À l'heure où nous écrivons, aucune étude n'a pu établir de façon objective que la syllabe était une unité fonctionnelle dans la production lexicale écrite (Tainturier M-J,

1997)[43]. Caramazza et Miceli (1990) ont proposé une définition graphique de cette unité: la graphosyllabe. Pour évaluer sa réalité, ils ont mis en place une expérimentation dans laquelle deux types de syllabe ont été distingués : la syllabe simple de structure consonne-voyelle (CV) et la syllabe complexe, c'est-à-dire toutes les autres. Ils ont constaté à propos d'un seul patient italien une plus grande facilité de production de mots ayant une structure syllabique simple que complexe. Cette expérimentation n'a pas été répliquée (Bonin, 2007). De fait, ses résultats restent à confirmer. L'expérimentation de Zesiger et al. (1994) n'a constaté aucun effet du traitement syllabique sur les durées de production d'un mot. Selon Bonin (2007, p. 72) : « *Contrairement à la production verbale orale où de nombreuses données attentent que la syllabe est une unité fonctionnelle* […], *en production verbale écrite, les travaux sur des normaux qui ont abordé ce problème de façon spécifique et exhaustive sont quasi absents.* ».

Ces résultats et ce constat soulignent que l'évidence qui pousse les enseignants à utiliser l'unité syllabique en production d'écrit est à questionner sérieusement. D'autres pistes sont possibles.

Au-delà de ces études, il apparait que les syllabes orales, unités rythmiques, ne correspondent pas aux syllabes écrites. On s'en aperçoit lorsque l'on compare la même phrase écrite phonétiquement et graphiquement : [ilzɑ̃prɛn] « *ils en prennent* » ; [ɛskə] « *Est-ce que ?* ». Le niveau lexical n'est pas moins complexe à ce sujet et ce malgré les tentatives d'ultra simplification de certaines méthodes syllabiques : [ekɔl] « *école* », [pil] « *pile* » qui posent le problème du [ə] dit final, ou caduc ou encore appelé schwa mais aussi [bər] « *beurre* » ; [tɛr] « *terre* » et « *taire* » ou encore [paɲe] « *panier* ». Un problème identique se pose avec les morphogrammes permettant la flexion ou la dérivation : [grɑ̃] « *grand* » ; [gri] « *gris* », etc. Décidément, l'orthographe ne semble pas se limiter à une transcription de l'oral. C'est pourtant la représentation inverse qui domine. Celle-ci n'a manifestement pas connaissance de l'histoire de la langue écrite française[44] ; ce qui fait obstacle à des pratiques réfléchies de l'orthographe à l'école.[45]

[43] Tainturier M-J (1997), Les processus de production orthographique : aspects normaux et pathologiques. Rapport d'habilitation à diriger des recherches. Grenoble, université Pierre Mendes-France, cité par Bonin, 2007.

[44] Histoire qui, au demeurant, devrait être enseignée aux futurs professeurs dans les ESPE afin de les sensibiliser à ce fait linguistique.

[45] « *L'orthographe tend à s'établir dès l'origine en fonction d'une reconnaissance des mots plutôt qu'elle ne vise à transcrire fidèlement des sons : deux systèmes, l'un graphique, l'autre phonique, ont tendance à fonctionner à part.* » Chaurand Jacques (2003), *Histoire de la langue française*, Puf, p. 13. Nous pourrions aussi citer Claude Hagège pour qui : « *Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène linguistique, autant que culturel.* » in, *L'homme de paroles*, *Contribution linguistique aux sciences humaines, Ecriture et oralité* (1995), Paris, Folio-essai, p. 121.

De fait, l'enseignement de l'orthographe ne peut s'appuyer sur une unité articulatoire de l'oral mais bien sur la structure orthographique : le graphème et, en ce qui nous concerne, le phonogramme. Ce traitement dépendait de la conscience phonémique de notre élève.

2) Le phonogramme

De nombreux auteurs, tous psycholinguistes, ont souligné l'importance de cette unité dans l'apprentissage de l'orthographe pour les élèves tout-venant.

Ainsi, Marie-Line Bosse et Sébastien Pacton (2006) rappellent-ils combien la procédure de conversion s'appuie sur les connaissances phonographémiques : « *Dès les premiers mois d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les enfants découvrent ce qu'on appelle la combinatoire, c'est-à-dire les correspondances existant entre les sons de la langue (les phonèmes) et les lettres ou groupes de lettres qui leur correspondent dans les mots (les graphèmes). Ces connaissances permettent au lecteur débutant de lire la plupart des mots par décodage analytique, et d'écrire également avec une stratégie analytique, graphème par graphème. Il est admis que la qualité des écrits des enfants débutants dépend essentiellement de leur maîtrise des correspondances phono-graphémiques.* ».

Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffrey (Fayol, Jaffrey, 2008, p. 173) insistent sur les résultats d'un nombre conséquent d'expérimentation cherchant à définir le rôle de cette maîtrise : « *Une analyse de 54 études expérimentales conduite par Linea Ehri et ses collègues (dans Reading Research Quartely, en 2001) rapporte que l'entraînement des habilités de traitement impliquant plus spécifiquement le phonème sont efficaces. En particulier lorsque cet entraînement est réalisé conjointement avec celui sur la connaissance des correspondances avec les lettres.* ».

Dans une étude longitudinale d'un groupe d'une soixantaine d'enfants francophones de la Grande Section jusqu'en CM1, consacrée à la mise en place des procédures d'identification des mots écrits en français, Liliane Sprenger-Charolles (2003, p. 78)[46] note : « *Dans un système d'écriture alphabétique, pour utiliser la procédure sublexicale, il faut pouvoir mettre en correspondance les unités sublexicales de l'écrit - les graphèmes - avec les unités correspondantes de l'oral, les phonèmes. Or le phonème n'est pas facilement identifiable à l'oral en raison de la coarticulation ; par exemple "car" est prononcé en un seul mouvement articulatoire. Avant d'avoir vu ce mot écrit, composé de trois éléments, l'enfant peut ne pas avoir conscience de sa structure phonémique. De fait, de nombreuses*

[46] Sprenger-Charolles L., Serniclaes W., (2003), « Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature », *Revue française de linguistique appliquée*, 1, Vol. VIII, pp. 63 à 90.

études ont montré que les capacités de segmentation phonémique, et non celles de segmentation syllabique, se développent avec l'apprentissage de la lecture » (Liberman, Shankweiler, Fisher et Carter, 1974).

Enfin, une étude a retenu notre attention (Tainturier et Rapp, 2004)[47]. Elle concerne la mémorisation des graphèmes complexes (deux et trois lettres) et simples (une lettre). Les chercheurs ont remarqué que les graphèmes complexes étaient mémorisés de façon unitaire. Ces résultats ont fortifié notre hypothèse phonogrammique sans que l'on puisse, pour autant, s'en prévaloir de manière sûre car l'étude portait d'une part, sur des sujets présentant des troubles de la MDT et du buffer graphémique, et d'autre part, il s'agissait de l'orthographe anglaise. Cela dit, la piste de l'encodage du phonogramme complexe comme unité orthographique nous a semblé une piste intéressante que nous avons voulu explorer.

Sachant que, depuis plusieurs années, en classe ainsi qu'en prise en charge orthophonique, le traitement proposé à notre élève portait sur la conscience phonologique au niveau de la syllabe et du phonème, que l'objectif essentiel des interventions était la production langagière orale, nous avons fait le choix d'orienter majoritairement, mais pas exclusivement, les activités vers le phonogramme afin de savoir s'il pouvait l'utiliser pour observer, mémoriser et récupérer la structure orthographique d'un mot et, peut-être à terme, transférer cette conscience au niveau de la lecture.

Pour toutes ces raisons, le choix de la syllabe ne nous est pas apparu pertinent ce en quoi nous avons été encouragé par notre élève qui, comme nous le verrons, a spontanément fait référence à l'alphabet, a eu recours à la syllabe à l'oral mais pas à l'écrit.

Partant, notre hypothèse a été la suivante : en guidant l'attention de l'enfant, autrement dit, en suscitant une focalisation attentionnelle sur l'unité fonctionnelle de l'orthographe qu'est le phonogramme, nous lui permettrons d'élaborer une stratégie de production lexicale par assemblage. Autrement dit, nous avons pensé que la sollicitation de la modalité visuelle de traitement des phonogrammes, offrirait à l'enfant une possibilité de développer les compétences nécessaires au traitement de l'écrit.

Ainsi, à partir de l'observation et de l'analyse des séquences de lettres constituant les phonogrammes, au niveau infrasyllabique, il nous a semblé possible d'accompagner l'enfant selon son rythme et ses centres d'intérêt, dans sa compréhension du fonctionnement de l'orthographe lexicale. Dans ce but, nous avons mis des cartes de graphèmes à sa disposition

[47] Tainturier M-J., Rapp B., (2004), « *Complex graphemes as functional spelling units: Evidence from acquired dysgraphia* », *Neurocase,* 10, pp. 122-131.

qui devaient lui servir à repérer et utiliser ces unités orthographiques pour produire un mot. Nous verrons dans le chapitre 3 comment nous avons exploré cette piste.

Cependant, cette hypothèse pédagogique dépendait des compétences phonémiques de l'enfant. Or, au début de notre intervention, ces performances ne présentaient aucun caractère stable et, considérant la pathologie autistique, nous ne pouvions prédire une stabilité définitive de ses compétences à ce propos. En effet, comme nous l'avons dit, certain phonèmes étaient omis ou très altérés. L'étaient-ils seulement en production ? Quelle étaient la qualité de la mémorisation des formes sonores des mots en MLT ? La récupération en MDT était-elle fonctionnelle ? Ne pouvant répondre à cette question de façon certaine, nous avons considéré que cela pouvait représenter un obstacle majeur dans l'élaboration des liens entre phonèmes et graphèmes ; la médiation phonologique pouvait s'en trouver altérée. De fait, à la première hypothèse opérationnelle de traitement visuel est venue s'ajouter une seconde : l'activation des informations sémantiques permettent la mémorisation lexicale sans médiation phonologique. Nous nous sommes alors tourné vers les travaux relatifs à l'hypothèse orthographique forte (Bonin, 2007).

c) L'hypothèse orthographique forte ou l'autonomie orthographique (Patrick Bonin) : Un pari impossible *?*

Patrick Bonin a remis en cause la conception proposée par Geschwind (1969), Luria (1970) qui considère la médiation phonologique indispensable à toute production écrite. Ces modèles tel celui de Coltheart (2004), prônent une hypothèse phonologique forte dans lesquels la production orthographique serait absolument dépendante d'une construction phonologique préalable. C'est ce que rappelle le chercheur : « […] *la plupart des gens qui produisent par écrit une phrase ou un texte ont le sentiment d'entendre dans leur tête tout ou partie de ce qu'ils veulent produire. En effet, intuitivement, il semble que la sonorité interne – la phonologie – est un passage nécessaire pour avoir accès à l'orthographe. Donc, lorsqu'on produit un mot à partir de l'intention de communiquer « l'idée de pomme », il y a un passage obligé par la phonologie pour contacter l'orthographe, et la produire ensuite, par exemple sur une feuille de papier.* » (Bonin, 2011).

Cette conception apparaît évidente parce que d'une part l'ontogénèse situe l'oral dans le domaine des acquisitions pour lesquelles l'être humain serait biologiquement prédisposé et d'autre part, parce que l'écrit, apparu aux alentours de – 4000, en Mésopotamie, a tout

d'abord servi à traduire la langue orale, puis, plus généralement, la pensée[48]. L'écrit s'enracinerait dans l'oral et serait ainsi entièrement dépendant des représentations et des mécanismes disponibles en production orale.

Ce qui donne crédit à la dimension incontournable de la médiation phonologique c'est, entre autre, le constat que de nombreuses erreurs, en particulier celles que produisent les enfants en cycles 1 et 2 de l'école élémentaire, sont très souvent homophoniques. Ainsi, « un avion », peut-il être écrit « *un navion* » [ɛ̃ n a v j ɔ̃], la liaison révélant la mobilisation phonologique du sujet orthographiant. Le difficile apprentissage des homophones grammaticaux et lexicaux ainsi que les erreurs de substitution produite par les adultes (Bonin, 2005) apparaissent comme des arguments supplémentaires qui confirment l'importance de la médiation phonologique. Or, cette représentation est remise en cause non seulement par les linguistes de l'écrit mais aussi par la neuropsychologie.

Ainsi, Jean-Pierre Jaffrey (Jaffrey, 2011, p. 24) rappelle que l'orthographe est relativement autonome par rapport à la langue orale : « *L'économie de l'orthographe s'inspire donc de celles des langues parlées. Elle n'en est pas pour autant une réplique fidèle mais plutôt la superstructure. Dans toute communauté linguistique à tradition écrite, les formes graphiques ont acquis une stabilité relative qui n'empêche pas leur prononciation de varier. Cela confirme que la fonction majeure de l'orthographe n'est pas de noter avec précision la prononciation. Sa raison d'être est ailleurs. En créant des éléments homologues à ceux de l'oral, eux-mêmes au service d'un message, l'orthographe cherche à saisir le principe d'une structure formelle capable de véhiculer du sens.* ».

Dans un tout autre registre, des observations de certains patients atteints de troubles neurologiques ont aussi ébranlé cette conception phonocentrée : « *Les chercheurs en neuropsychologie cognitive ont examiné des patients qui, à la suite d'un trouble cérébral, commettaient des erreurs en production difficilement conciliables avec l'hypothèse de la médiation phonologique obligatoire. Ainsi, certains patients sont capables de produire correctement des mots à l'écrit, mais pas à l'oral. C'est le cas du patient PW décrit par Rapp et collègues (1997) qui pouvait produire par écrit le mot « poire » à partir de la présentation*

[48] Cette idée, véhiculée depuis l'Antiquité, se retrouve, entre autre, au XVIIème siècle, chez Irson : « *La grammaire est un art qui enseigne à bien lire, à parler congrument, à prononcer avec netteté, et à écrire correctement. Cet art, qui est le fondement des autres sciences, est composé de différentes parties et a pour objet principale la parole qui sert à énoncer la pensée. La parole est une [vive] image de la pensée et elle est ou prononcée ou écrite, la première la déclare par la voix, et la seconde par l'écriture.*

Mais comme les paroles ne sont pas autres choses que des mots, et que les mots sont composés de syllabes, et les syllabes de lettres, je traiterai : 1. des lettres et de leur prononciation, 2. des syllabes, 3.des mots […] », in *Nouvelle méthode pour apprendre les principes et la pureté de la langue française*, seconde édition, 1662, Paris. Édition numérisée, Google-livres.

d'un dessin d'une poire, mais s'avérait totalement incapable d'en fournir le nom à l'oral alors même qu'il savait parfaitement ce qui était représenté sur le dessin puisqu'il énonçait oralement « c'est un fruit », « un fruit que j'aime ». D'autres patients produisent à l'oral des néologismes alors même qu'ils produisent à l'écrit correctement les cibles en question. » (Bonin, 2011, p. 2).

L'auteur fait aussi référence à un patient qui ne pouvait plus avoir accès à sa « *voix intérieure* » mais pouvait produire sans erreur les formes orthographiques des mots. (Bonin, 2011). Il cite le patient PBS de Caramazza (Rapp et Caramazza, cités par Bonin, 2005) qui produisait, à partir de certains stimuli imagés, des néologismes à l'oral et une réponse correcte à l'écrit. L'étude de Shallice (Shallice, 1981) à propos de patients dysgraphiques a démontré que ces derniers ont été capables de produire des mots à partir de représentations sonores ou à partir d'images tout en étant incapables de produire des pseudo-mots sur les mêmes bases sonores. Citons encore l'étude de Rapp et Caramazza (1994) qui ont présenté le cas de patients cérébrolésés présentant des performances supérieures en production écrite qu'en production orale au niveau lexical. D'autres exemples sont donnés (Bonin 2005, 2007 ; Caramazza et al., 1986), Bub et Kertesz (1982), à propos des productions de sujets dysgraphiques qui, tous, questionnent le modèle de la médiation phonologique obligatoire et permettent l'hypothèse d'une autonomie fonctionnelle de l'écrit.

Au vu de ces études, il n'est plus possible de soutenir que la production orthographique s'effectue sur la seule et unique base de la conversion phonographique (Rapp et al., 1997). C'est pour cette raison que Patrick Bonin (Bonin, 2011, pp. 2-3) rappelle que: « […] *les données recueillies jusqu'alors permettent d'envisager que la phonologie joue un rôle chez des sujets normaux, mais elle n'est pas un passage obligatoire et systématique pour la récupération des représentations orthographiques. Chez les sujets normaux, une représentation orthographique est donc activée à la fois par la phonologie et par les représentations sémantiques.* ».

Si la production orthographique est autonome, ou relativement autonome, la question des représentations mobilisées reste entière, autrement dit, comment un sujet qui ne mobiliserait pas le processus de conversion pourrait produire un mot orthographiquement normé ?

1) Une activation directe

L'hypothèse orthographique forte avance que les représentations sémantiques joueraient un rôle fondamental dans l'activation directe des représentations orthographiques.

Dans ce cas, la médiation phonologique ne serait plus obligatoire mais optionnelle. Cela ne signifie pas que la phonologie n'aurait aucun rôle mais ce dernier pourrait ne plus être essentiel ou, à tout le moins, unique. Dans cette perspective, la fonction du langage intérieur qui accompagne la production ne constituerait plus un objet d'inquiétude en ce qui concerne les sujets non verbaux pour lesquels la conscience phonologique reste insaisissable.

Le développement de la mémoire sémantique pourrait être un moyen qui permettrait à notre élève avec autisme de développer son stock lexical et d'activer ainsi la mémorisation ainsi que la récupération des formes orthographiques. Mais qu'entendons-nous par activation sémantique ?

2) L'activation sémantique

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de faire appel au modèle de Caramazza (1997) qui postule l'existence de réseaux d'activation indépendants mais inter-reliés. Ils organisent les connaissances lexicales et permettent leur récupération. L'activation en provenance du niveau sémantique se propage simultanément et indépendamment vers les réseaux syntaxiques et lexémiques. Ce modèle tente d'expliquer les performances étonnantes des personnes cérébrolésées citées précédemment. Il suppose des liens directs entre représentations sémantiques et représentations orthographiques. Les informations sémantiques d'un lexème permettraient la récupération de sa forme orthographique. Pourquoi avoir retenu cette hypothèse ?

Paradoxalement, nous avons dit qu'il nous semblait que notre élève possédait une conscience phonémique importante. Il pouvait donc opérer par conversion. Cependant, nous ne connaissions par la solidité de ce processus. Etait-il stable, mobilisable en situation interactionnelle ou bien parasité par le caractère hypersensoriel de ses fonctionnements cognitifs ? Ne pouvant répondre avec certitude, cette piste nous est apparue transférable à notre situation car elle nous permettait de mettre en œuvre une démarche d'apprentissage orthographique indépendamment des performances phonologiques de l'enfant qui, même si elles nous sont apparues efficientes, restaient difficilement qualifiables. Ainsi, tout en restant prudent car notre élève n'était pas cérébrolésé, il était tout de même possible de développer des compétences dans la reconnaissance et la production lexicale en s'appuyant à la fois sur la dimension sémantique et sur une analyse sublexicale.

d) Une procédure de production orthographique aidée

1) Le corpus : entre imprévisibilité et tâtonnements

Notre dépendance à l'égard des intérêts de l'enfant, ne nous a pas permis, dans un premier temps, de constituer un corpus prenant en compte des fonctionnements particuliers de l'orthographe lexicale. Nous l'avons tenté en second lieu et avec prudence à propos du digramme /on/. Nous n'avons abordé aucune autre régularité orthographique tel que la gémellation des consonnes ou bien les consonnes de fin de mot servant à la flexion ou la dérivation. Nous n'avons effectué aucun travail sur la constitution consonantique ou vocalique des syllabes dans le but de savoir si une configuration pouvait présenter un obstacle particulier. Nous nous sommes intéressé à la mise en œuvre ou non de procédures de la part de l'enfant ; procédures communes à l'ensemble des apprenants. De fait, les contenus orthographiques abordés n'ont été que de très loin dictés par les programmes scolaires. Ils ont été élaborés essentiellement à partir du matériau offert par l'enfant.

2) Un accompagnement en aval

Ne pouvant procéder à une évaluation de type scolaire, nous ne savions rien, ou très peu de ses compétences à propos de l'écrit. Ces informations nous seraient accessibles au fur et à mesure que se dérouleraient les séances. Leur caractère a priori fluctuant, ou volubile devait être pris en considération. Par conséquent, nous ne pouvions pas anticiper et prévoir un matériau linguistique.

Néanmoins, il nous fallait pouvoir élaborer une progression à partir de ce que l'enfant nous a donné. Celle-ci devait, tout à la fois, prendre en compte les modalités cognitives de l'enfant et correspondre aux connaissances relatives à l'acquisition de l'orthographe que nous avons détaillées.

Nous avons commencé par l'encodage des informations sémantiques. C'est la première étape de toute activité d'orthographe lexicale. Un apprentissage de l'orthographe ne peut s'en dispenser et ce d'autant plus lorsque nous ne pouvons mesurer de façon explicite les connaissances de notre élève. Il était donc important de lui permettre d'accéder au sens avant tout. Cela relevait de sa culture personnelle. La compétence sémantique se développe en mobilisant deux processus cognitifs qui amènent l'apprenant du mot vers le sens (processus sémasiologique) et du sens vers le mot (processus onomasiologique). Nous avons toujours eu le souci de développer ces deux cheminements à l'oral comme à l'écrit afin de solliciter autant que faire se pouvait la mémoire sémantique de l'enfant.

Nous avons pensé que, à condition que celle-ci soit perçue comme référentielle, la représentation photographique ou imagée des objets dont nous parlions permettrait à l'enfant d'encoder puis d'actualiser les informations sémantiques. Ces dernières favoriseraient le rappel de la forme orthographique du mot par assemblage.

Puis, devait suivre un traitement phonologique. Aux représentations iconiques devait s'agréger la forme sonore constituée des syllabes et phonèmes. La syllabe avait ici toute sa place car d'une part, nous étions en situation orale et d'autre part, si, comme on l'a vu, elle ne représente pas une unité de traitement orthographique, son repérage peut s'avérer nécessaire pour développer une procédure phonographique à moins que l'activation sémantique prennent le pas ou que l'enfant procède par adressage.

Enfin, un matériel simple matérialisant les phonogrammes (lettre, digrammes, trigrammes) guiderait l'enfant dans ses efforts de focalisation au niveau visuel et de conversion phonogrammique. Ces cartes, en tant que matérialisation de la plus petite unité distinctive et abstraite de la chaine sonore qu'est le phonème, offrirait à l'enfant la possibilité de changer de modalité de traitement. Ainsi, si cette unité n'était pas discriminée, le traitement visuel lui permettrait de le repérer et de l'identifier. Le chapitre 3 aborde très précisément ce dispositif.

3) L'orthographe sans écrire : est-ce possible ?

Écrire[49] est une activité complexe qui consiste à laisser sur un support la trace des lettres qui associées constituent des mots. Cette action est possible grâce à une coordination des perceptions visuelles ainsi qu'à une gestion motrice du bras et de la main mais dépend aussi de la qualité du support et de l'outil scripteur qui influent sur le contrôle de la production. L'écriture réclame un contrôle postural global qui assure la stabilité du tronc à partir de laquelle le bras puis la main et enfin les doigts gagnent en précision.

Le geste graphomoteur nécessite un ensemble d'opérations mentales complexe qui se caractérise par la mémorisation en (MLT) ainsi que la récupération en mémoire de travail (MDT) des informations concernant les traits constitutifs des lettres, des schèmes moteurs qui organisent l'exécution. Il s'agit de la forme, de la taille, ainsi que de la vitesse du tracé (Hillairet de Boifesron et al., 2007 ; Bara et Gentaz, 2010) mais aussi du nom de la lettre et surtout de la correspondance phonographique. Enfin, les procédures de contrôle de pro-action

[49] Nous distinguons les occurrences « *écrire* » qui est l'action graphomotrice du traçage les lettres, et « *orthographier* » qui consiste à produire la forme conventionnelle d'un mot.

et de rétroaction (Van Galen et Teuling, 1983 ; Van Galen et Silvers, 1987, cités par Zesiger, 1995) permettent de gérer la production en temps réel.

Notre élève connaissait des difficultés qui l'empêchaient de suffisamment maîtriser le geste graphomoteur pour de produire un allographe conventionnel. On verra qu'il s'y est un jour exercé mais que cet épisode a été particulièrement douloureux. La production graphomotrice lui demandait une attention trop importante pour un résultat que lui-même trouvait décevant.

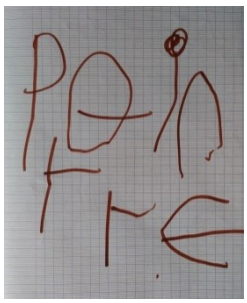


Photo 1. /Peinture/ (26.10.2012). Photo 2. /Ballon/ (10.04.2013).

Ce constat correspondait aux problèmes de dyssynchronie repérés chez de très nombreux sujets autistes. La désynchronisation de fonctionnement entre les différentes régions cérébrales ont pour conséquence : « […] *des défauts de coordination oculo-manuelle et d'exploitation de l'espace* […]. » (Gepner, 2006, p. 341). Il fallait donc contourner cet obstacle. Comment aborder la production lexicale en évitant la production graphique ? Etait-il seulement possible de l'imaginer ?

Considérant l'effort que la maîtrise de l'espace de la feuille, de l'outil scripteur, ainsi que l'observation du modèle à reproduire réclamaient de manière simultanée, il nous a semblé nécessaire de réduire le coût cognitif de l'ensemble de ces opérations. De cette hypothèse inspirée de la psycholinguistique, mise en relation avec les apports neuropsychologiques, est née l'idée de proposer un matériel réduisant le coût attentionnel que nécessitait l'écriture.

À l'instar de la communication orale aidée (Makaton, Pec's), il nous a semblé possible de proposer un matériel adapté. Nous avons donc choisi de mettre des cartes de phonogrammes à sa disposition afin qu'il puisse développer un apprentissage actif de l'orthographe. Quel est ce matériel ?

4) Les cartes phonogrammiques

Cet outil n'est donc pas destiné, a priori, à un public d'élèves avec autisme. Les cartes ne revêtent aucune originalité. Chacune représente un phonogramme. Les lettres muettes (consonnes muette servant à la flexion ou la dérivation et scwha) sont grisées. Un même

phonogramme peut être écrit sur fond blanc ou jaune selon la valeur phonémique qu'il représente. Les suites consonantiques sont représentées en un seul phonogramme.

Photo 3.a. Valeur du phonogramme.

Photo 3.b. Suites consonantiques, schwa et consonnes muettes.

Cette partie, nous a permis de définir les conditions et le cadre de notre intervention pédagogique en orthographe lexicale. À partir des apports de la neuropsychologie et des modélisations cognitives qui, comme on l'a vu, n'ont pu identifier un processus de production orthographique singulier aux sujets avec autisme, nous avons élaboré un apprentissage s'appuyant sur la procédure d'assemblage. Celle-ci réclame l'appariement entre unités sonores, les phonèmes, et unités graphiques, les phonogrammes. Ne connaissant pas les aptitudes de notre élève dans ce domaine, nous avons posé, en substrat de notre médiation, l'hypothèse orthographique forte permettant la récupération de la forme écrite par activation sémantique. Celle-ci est assurée par une illustration photographique du lexème. Afin d'éviter le coût cognitif trop important du geste graphomoteur, nous avons prévu un dispositif de production lexicale aidée.

IV. OBSERVER

Le cadre théorique étant posé, les hypothèses opérationnelles définies, il nous a semblé devoir préciser les éléments observables afin de pouvoir procéder à leur repérage puis à leur analyse. Ce travail ne se fera pas sans leur codification qui permettra leur traitement.

Rappelons que les différents points observés sont au service d'une analyse permettant l'élaboration d'une compréhension globale des situations de communication. Ils constituent un ensemble qui doit être rapporté aux processus de pensée spécifiques de l'enfant avec autisme ainsi qu'à la situation de communication elle-même et ce, pour trois raisons majeures ::

- La première afin de rendre compte le plus fidèlement possible de ses capacités à progresser dans ses interactions.
- La seconde dans le but de circonscrire les conditions de dynamisation, de ces changements.
- Enfin, la troisième pour établir au mieux une corrélation entre l'effet de cette dynamique pragmatique et celle des apprentissages.

Pour mesurer les comportements communicationnels d'un enfant avec autisme, un certain nombre de points relatifs aux capacités pragmatiques doivent faire l'objet d'une observation attentive lors des interactions. Rappelons qu'il s'agit de : l'attention conjointe, la production des actes de langage verbaux et non verbaux, de la gestion de la dimension affective de la relation et de son corollaire, l'expression émotionnelle, de l'accès à la dimension symbolique en particulier par le jeu, le faire-semblant. Notons que ces éléments sont aussi analysés chez l'adulte qui intervient auprès de l'enfant. Nous avons donc observé pour vérifier si, dans les conditions de notre intervention, il était possible de corréler :

1. La prise en compte des modalités interactionnelles de l'enfant par l'adulte et le développement de l'attention conjointe.
2. L'augmentation des séquences d'attention conjointe et le développement des interactions verbales et non verbales instanciées par la co-énonciation et les actes de langage.
3. Les modalités d'attention conjointe et les interactions de tutelle.
4. Les interactions de tutelle co-construites et les performances en orthographe lexicale.

A. Les séquences d'attention conjointe

Posant le postulat que nous ne pouvions pas envisager une intervention pédagogique sans chercher avant toute chose l'attention conjointe avec l'enfant, il nous fallait, dans un premier temps, observer les tentatives et essais de mise en œuvre de celle-ci par l'intervenant

et les réponses consécutives de l'enfant ainsi que les changements dans l'initiative de ces séquences. Nous avons tenté de suivre le procès de l'adaptation de l'adulte au comportement de l'enfant (retrait, refus, rejets, excitation, états émotionnels, modalités d'interactions avec le monde extérieur : perception et traitement des informations : regard, voix, motricité (Gepner, 2005 ; Touati, 2008) et de l'adaptation de l'enfant aux sollicitations de l'adulte (modalité et congruence).

Cette recherche nous a paru possible par le repérage des séquences d'attention conjointe. Nous avons considéré qu'une séquence débutait par un acte initiatif, verbal ou non verbal, qui entrainait une attention conjointe des deux sujets sur un objet et qu'elle avait une durée qui pouvait être mesurée.

B. Les épisodes conversationnels

Analyser une séquence interactionnelle revient à décrire et circonscrire les échanges verbaux et non verbaux qui la constituent. Plusieurs échanges forment un épisode conversationnel (Kerbrat-Orecchioni). Cependant, un obstacle méthodologique est à prendre en compte. En effet, quand commence un échange ? Quand se termine-t-il ? Les frontières ne sont pas aisées à dessiner. C'est ce que souligne Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 63) : « *Où faire passer les frontières d'un échange ? D'une manière générale, on considère que l'on a affaire à un seul et même échange plus ou moins étendu dès lors que les interventions qui le composent apparaissent comme étant sous la dépendance d'un même acte initiatif. Mais il faut reconnaître que dans les interactions authentiques, les frontières d'échanges ne sont pas toujours bien tracées, les conversations progressent par d'imperceptibles glissements, par remodelage progressif de leur constituants pragmatiques, si bien que l'on peut se trouver engagé dans un nouvel échange sans s'être même aperçu que l'on avait quitté le précédent.* »

Afin de prendre en compte cette difficulté, nous avons organisé les épisodes par thème. Le début d'un épisode conversationnel correspond à un acte verbal ou non verbal initiatif portant sur un thème ; son abandon par l'un des interlocuteurs en signale la fin. Rechercher les limites de ces épisodes revient à circonscrire les moments de communication entre les interlocuteurs.

Les actes de langage seront analysés tant du côté de l'enfant que de celui de l'adulte. Cette analyse dialogale devrait permettre de reconnaitre le « *principe de coopération* » (Grice) selon lequel : « […] *chacun des interlocuteurs s'efforce de contribuer à la conversation de façon rationnelle et coopérative afin de faciliter l'interprétation des énoncés.* » (Bracops,

2010, p. 78). Il s'agit donc de repérer les ajustements entre les interlocuteurs. Leur présence permet de confirmer la valeur illocutionnaire de productions verbales et non verbales de l'enfant.

Quand ces actes sont produits par l'adulte, c'est-à-dire nous-même, ils sont, du moins nous l'espérons, facilement identifiables. Lorsque l'enfant les accomplit, leur expression peut être idiosyncrasique c'est-à-dire que la forme observable ne peut être signifiante qu'à condition d'être mise d'une part, en correspondance avec le contexte immédiat et d'autre part, notre propre interprétation. De même, peuvent-ils s'avérer non verbaux ; ce qui ne réduira en rien leur statut d'acte de parole.

C. La procédure phonogrammique et les interactions de tutelle

Notre attention s'est portée tout à la fois sur l'identification de la procédure phonographique par assemblage dans les stratégies de production de l'enfant et sur les interactions de tutelle. Les éléments observables relèvent donc d'une part des savoir-faire relatifs à la production orthographique que nous avons décrits, d'autre part de l'étayage modélisé par la prise en compte des modalités interactionnelles de l'enfant. Les fonctions de la parole nous ont, ici, particulièrement intéressé. Nous avons cherché à identifier les discours métapragmatiques et métalinguistiques.

Faut-il le rappeler, le vécu de la communication ne s'embarrasse pas de distinguer en domaines spécifiques ce qui se passe lorsque deux êtres humains sont en interaction. C'est donc dans un souci de mise en corrélation que nous avons défini trois domaines d'observation distincts.

C'est pour cette raison que toutes les modalités d'intervention de l'adulte en lien avec les réponses de l'enfant, c'est-à-dire ses sollicitations, le rythme de son élocution, les positions de son corps par rapport à celui de l'enfant, ses déplacements, les scansions des moments de production scolaire et de rupture qu'il propose ou qu'il respecte, ont donné lieu à une observation attentive car ces éléments participent de la compréhension que l'enfant construit des échanges et donc de l'objet d'apprentissage grâce à l'intervention contrôlée et plus ou moins maîtrisée du professeur qui se traduit par une posture en retrait précédemment évoquée. De même avons-nous voulu repérer chez l'enfant les initiatives d'épisodes communicationnels, les demandes et les réponses aux demandes de l'adulte que ce soit sous la forme verbale, non verbale ou les deux à la fois.

Cela dit, le vécu interactionnel ne s'offre pas facilement à un séquentialisation. C'est sur ce point que l'on peut distinguer l'échange vécu de l'échange objectivé. Pour cette raison, la complexité des épisodes ne saurait être rendue dans notre travail. Nous avons procédé à une reconstruction à visée explicative, voire illustrative, à tout le moins.

D. Comment observer ?

Pour Pedinielli (1994), ainsi que Chahraoui et Bénony (2003), le projet de l'observation clinique consiste à relever des phénomènes comportementaux significatifs, de leur donner un sens en les resituant dans la dynamique, du contexte. Ainsi, le champ de l'observation clinique n'est pas réduit à l'observation des troubles (psychopathologie). Il concerne l'ensemble des conduites verbales et non verbales, les interactions, dans leur référence à la subjectivité et l'intersubjectivité.

Ce modèle permet une étude approfondie et répond aux critères de reproductibilité et favorise de nouvelles conceptions théoriques s'il y a lieu.

Pour ce faire, cette démarche doit satisfaire à un certain nombre de conditions qui sont :

- ✓ se poser une question ;
- ✓ poser des hypothèses qui s'inscrivent dans une problématique ;
- ✓ définir clairement des objets (sujets et/ou phénomènes et/ou événements et/ou processus) ;
- ✓ correspondre aux conditions de validité et de réfutabilité ;
- ✓ interpréter les résultats pour répondre de la validité de l'hypothèse ;
- ✓ produire une connaissance nouvelle (nouveau phénomène clinique décrit, nouvelle loi, nouvelle interprétation ou nouveau modèle expliquant des phénomènes).

1. Observation neutre et observation participante

Il existe plusieurs méthodes d'observation empruntées surtout à l'ethnographie américaine. Notre intervention auprès de l'enfant, nous a d'emblée orienté vers l'observation participante.

Sans vouloir nous appesantir sur des distinctions théoriques, il nous semble important qu'en quelques mots, nous soulignions le point essentiel qui distingue l'observation participante de l'observation neutre.

a) Observation neutre

Dans ce cas, l'observateur est censé tenir une position excentrée lui permettant de recueillir un certain nombre d'informations sans que sa présence, ses actions influent sur l'objet observé.

Pour le chercheur, observer revient à enregistrer les comportements tels qu'ils se présentent et non pas tels qu'il les provoque. En principe, il en résulte que, lorsqu'il observe, le chercheur ne doit en aucun cas intervenir. Son objectif est de produire des connaissances en validant empiriquement des hypothèses issues du matériel clinique ou des conceptions théoriques.

b) Observation participante

Cette démarche s'appuie sur des approches descriptives et interprétatives. Elle porte une attention particulière à l'engagement de l'observateur et procède à une description minutieuse de la spécificité de la situation en se fondant, sur le plan méthodologique, sur des études de cas.

Cette modélisation vise à construire en une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source : les interactions (Perron, 1979 ; Schmid-Kitsikis, 1999). C'est le sujet acteur dans la situation observée qui est source de connaissance.

Or, dans notre cas, nous avons dérogé à ce critère méthodologique car nous sommes intervenu directement auprès de l'enfant. De fait, nous nous sommes inclus en tant que sujet observé. Par conséquent, nous avons procédé à une observation clinique relationnelle visant la restitution du sens des observables en référence à la singularité du sujet et à l'implication de l'observateur.

Il va de soi que nous ne revendiquons pas une objectivité stricto sensu. Notre intention n'est pas de donner un caractère général à notre recherche. Bien au contraire. La notion d'intersubjectivité nous semble primordiale dans la mesure où nous avons travaillé avant tout à rencontrer l'enfant dans sa singularité. Cela signifie que nous nous sommes nous-même impliqué avec tout ce que notre personne porte d'histoire personnelle faite de ressentis, d'impressions, de projections, de fantasmes pour ne pas dire de névroses, et qui constitue notre propre singularité.

Cet aspect n'est pas sans rappeler la polémique du rapport qu'entretient le chercheur à son objet qui a pour épicentre la nécessaire distanciation ou, au contraire, l'importance de la proximité, voire de l'empathie que celui-ci doit établir. La première posture s'inscrit dans la

tradition académique (Durkheim, 1895), alors que la deuxième est plus récente (Favret-Saada, 1977 ; Devereux, 1980 ; Giami, 2001).

Alors que la tradition académique, positiviste, revendiquée aujourd'hui par des modèles telle que la psychologie scientifique, veut au travers d'une exclusion de la personnalité du chercheur et d'une hiérarchisation, établir une « connaissance » dite objective dont l'observateur distant serait détenteur, l'approche valorisant la proximité tente de donner un statut de connaissance scientifique à celle du témoin impliqué.

Si le premier postulat laisse croire que la vérité et le sens du sujet n'existent qu'à travers l'interprétation scientifique dont le protocole garantirait une objectivité absolue et le discours une mesure, le second nuance la notion de vérité « vraie » en rappelant qu'en ce qui concerne l'être humain dans sa dimension symbolique, la vérité ne peut être qu'une donnée mouvante, inaccessible voire, fantasmatique.

Il va sans dire que nous avons eu conscience de ce fait. Nous n'avons, à aucun moment, prétendu à une compréhension générale à visée totalisante. Nous avons préféré faire preuve d'un relativisme permanent qui nous semble salutaire pour qui veut affiner et approfondir les études sur les enfants avec autisme.

Nous avons donc fait l'effort de ne pas glisser dans une représentation simpliste. Autrement dit, ce que nous avons pu comprendre puis interpréter du comportement de l'enfant doit avant tout être mis en lien avec nos propres fonctionnements psychiques qui, heureusement, nous échappent en grande partie.

Cet aspect qui concerne toute étude portant sur l'être humain par d'autres êtres humains, n'est pas sans rappeler ce que pouvait en dire Georges Devereux, psychanalyste et anthropologue dont la sensibilité nous a marqué : « *Il ne suffit pas que l'observateur soit conscient de sa propre valeur de stimulus, ni qu'il en tienne compte dans l'appréciation des données fournies par l'observation. Il faut aussi qu'il soit capable d'agir librement en fonction de la compréhension qu'il a de cette valeur spécifique dans la situation même où il joue le rôle d'observateur, d'expérimentateur, d'enquêteur ou de thérapeute.* »[50].

Comment pourrait-il en être autrement ? La relation pédagogique, comme son nom l'indique est une relation qui au-delà des techniques, ne peut faire l'économie de ce qui constitue toute relation humaine. Pour autant, cet éclairage rappelle que nos comportements observables portent une part inconsciente de nos propres représentations de la fonction sociale

[50] Devereux Georges, (2012, 1980 pour la première édition), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, p. 57.

d'enseignant. Celle-ci constitue une dimension de notre identité dont il est difficile de délimiter les contours et qui ont certainement eu un effet majeur dans nos actions et réactions personnelles.

C'est sans doute sur ce point que se distinguent les différentes interventions autour d'un enfant avec autisme. En effet, chacun des partenaires des équipes pluridisciplinaires a une action thérapeutique ou éducative, bien que parfois la distinction soit difficile à faire, qui se double inévitablement d'un rôle social. Celui-ci n'est pas sans modéliser les modes d'actions et la compréhension des échanges.

L'observation a donc porté sur les deux acteurs, dont un participant et unobservateur à la fois qui, par son état d'adulte et, de surcroît son statut de maître d'école a établi une situation asymétrique de communication à visée d'apprentissage. La communication s'est imposée comme inégale par essence. Cette donnée ne peut être passée sous silence puisque nous avons, de fait, bénéficié d'une position dominante dans les échanges qui, par conséquent, s'en sont trouvés fortement orientés par nos intentions.

Ce faisant, nous nous sommes tout de même servi des schèmes cognitivistes de production orthographique dans le but de gagner en précision en termes d'analyse des performances de notre élève. Nous insistons sur le fait qu'il n'a pas été question d'user de ces paradigmes dans le but normatif d'y faire correspondre l'enfant mais dans l'intention de repérer ses propres processus ; ceux-ci pouvant se référer à ces modèles.

2. Le recueil des séances

L'intérêt de cet outil pour l'analyse fine et attentive n'est plus à démontrer. La vidéo permet de recueillir l'expérience clinique à des fins d'analyse a posteriori. Si elle gomme une partie du climat des échanges qui portent en eux-mêmes un lot important d'informations sur la qualité des interactions et le sens de celles-ci, elle permet pour autant de dégager une sémiologie des comportements des acteurs. Néanmoins, l'analyse filmique nous offre la possibilité de repérer les aptitudes de l'enfant à se présenter comme un tiers réel, parfois de façon franche mais éphémère, d'autres fois de manière plus sibylline. Elle autorise aussi une mise à distance nécessaire à l'observation de nos propres conduites. À condition d'accepter une remise en cause, parfois gênante, il est possible d'accéder à une auto-analyse. Celle-ci reste cependant relative tant qu'elle n'est pas, selon nous, confrontée à un regard tiers.

Nous avons constitué deux recueils de séances. Le premier correspond à la première année d'intervention (2011-2012) qui s'est déroulée au centre Alfred Binet, dans une petite salle qui avait l'aspect d'une classe de maternelle puisqu'on y trouvait un tableau, une table

mais aussi un coin jeu, dont une maison en bois. Le second (2012-2013) a été filmé dans l'école primaire de l'enfant. Il s'agissait de la salle du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté).

Ce changement de contexte n'est pas dû au hasard. Il résulte de l'expérience de la première année durant laquelle il nous a été très difficile de nous faire accepter comme maître d'école au sein d'un établissement dans lequel l'enfant recevait des soins, était pris en charge par des psychomotriciennes, des orthophonistes ainsi que des musicothérapeutes.

Il est important de rappeler qu'en dehors de sa classe, nous étions la première personne à se présenter comme professeur à l'enfant. Notre arrivée dans son univers ne pouvait donc pas immédiatement prendre à ses yeux la signification que nous lui attachions. Bien entendu, il ne suffisait pas que nous nous présentions comme enseignant pour qu'il nous accepte comme tel. Nous savions qu'il avait connu d'autres intervenants tant au centre Alfred Binet qu'à l'école, qui avaient cherché à développer la dimension symbolique, le jeu, la communication.

L'environnement jouant un rôle fondamental dans la compréhension des situations de communication, il nous a semblé important qu'afin d'aider l'enfant à comprendre nos intentions, et par conséquent, nos discours, nos gestes, et jusqu'à notre matériel mis à disposition, que la prise en charge à visée d'apprentissage se déroule à l'école justement.

C'est dans cette perspective que nous avons pu, en accord avec l'équipe soignante du centre Alfred Binet ainsi que de la directrice et sa professeure, organiser nos rencontres à l'école même. De fait, cette décision a eu un effet manifeste quasi immédiat sur lequel nous reviendrons. Nous avons numéroté les séances. L'organisation a pris du temps. La première séance se situe en janvier 2011, la dernière en juin 2013. Durant l'année scolaire 2011- 2012, la prise en charge s'est déroulée au centre Alfred Binet qui est un centre médicopsychogogique relevant de l'ASM13 (Association pour la Santé Mentale du 13ème arrondissement). Les trois premières séances ont donné lieu au passage du test CARS-T ainsi qu'à une évaluation scolaire discrète. À ce moment, nous étions deux adultes à intervenir en même temps. C'est à la fin de cette première année que nous avons choisi de changer de lieu d'intervention pour travailler dans l'école de l'enfant. De fait, nous avons commencé nos interventions dès septembre 2012. La numérotation débute lorsque nous effectuons le prétest.

Nous avons en tout 53 séances filmées s'étalant sur presque deux années scolaires (moins les trois premiers mois de l'année 2011-2012). Il s'agit de 16 mois rythmés et séquencés par les vacances. Comment exploiter ce matériau ?

3. Le corpus et son exploitation

Le matériau représente environ 70 heures. 40 heures correspondent à la première année d'intervention et 30 heures à la seconde année. Nous n'avons pas exploité l'ensemble de ce matériau. Seuls, les passages relatifs à notre problématique et à nos hypothèses ont servi à l'analyse. Le choix s'est effectué selon les critères d'observation nous permettant de vérifier nos hypothèses. Il concerne 14 séances. Celles-ci ont été sélectionnées au regard de nos hypothèses.

Neuf d'entre-elles nous ont servi à analyse le long cheminement qui nous a permis d'adopter ce que nous appellerons une posture de retrait actif qui donne à l'enfant une place de sujet dans les interactions (Chapitre 2). Les cinq autres servent d'appui à la réflexion sur la démarche pédagogique en lien avec l'orthographe lexicale. Nous les avons retenues parce qu'elles soulignent la prédominance qualitative de la relation sur l'apprentissage notionnel ; ce qui nous est apparu être un aspect fondamental de la pédagogie avec notre élève (Chapitre 3).

Certaines d'entre-elles présentent un continuum suffisamment exploitable. Elles sont transcrites dans leur totalité en annexe. D'autres, ne sont pertinentes qu'en partie. C'est alors cette partie qui apparait. Cette configuration est la résultante de la relecture sélective du corpus au regard de notre problématique. Si chaque séance est exploitable en soit et mériterait un développement conséquent, tous les événements, que l'enfant et nous avons vécus, ne présentent pas de lien explicite avec nos questions.

Les échanges les plus significatifs au regard de notre recherche apparaissent dans le texte sous forme de vignettes. Celles-ci ont deux fonctions : soit étayer nos analyses ; soit illustrer nos propos.

S'il s'agit d'une illustration, une introduction contextuelle permet de saisir les enjeux référentiels. S'il s'agit d'une analyse, s'ensuit une discussion selon l'aspect théorique choisi en lien avec nos hypothèses. Le mot clé de celle-ci est repris en titre de paragraphe.

La présentation des vignettes est organisée comme suit :

1. Numéros de la vignette et de la séance dont elle est issue.
2. Thème : ce que les échanges illustrent en termes de : attention conjointe, actes de langage, ruptures sensorielles, harmonisation, etc.
3. Extraits significatifs des échanges verbaux et non verbaux.

Les annexes sont, elles aussi, thématiques. Excepté lorsque la séance dans son ensemble nous est apparue incontournable, nous n'avons pas systématiquement reproduit la

totalité des échanges. Seuls, les passages illustrant nos propos ont été retranscrits. Dans ce cas, nous avons signalé qu'il s'agissait d'un extrait en présentation.

Pour exploiter les films, nous nous sommes, dans un premier temps, inspiré des grilles d'observation des enfants avec autisme puis de la grille de codage de Bernicot et Marcos (1993). Il nous semblait qu'une méthodologie inspirée de la pragmatique nous permettrait de recueillir les données nécessaires à la vérification de nos hypothèses. Bien que prenant en compte les productions verbales, cette grille porte essentiellement sur l'observation corporelle. Nous avons donc cherché à élaborer une grille plus en adéquation avec nos hypothèses. Nous avons constituée celle-ci :

Tableau 1. Grille de prise de données.

Prise de données	Corrélations recherchées
Données qualitatives : 1) Positionnement des interlocuteurs. 2) Objet des séquences d'attention conjointe. 3) Thème des épisodes conversationnels. 4) Congruence des demandes/réponses. 5) Fonctions de la parole : référentielle, métapragmatique, métalinguistique.	1) Initiative des interactions verbales ou non verbales laissée à l'enfant/nombre de séquences d'attention conjointe. 2) Initiative des interactions verbales ou non verbales laissée à l'enfant/nombre d'épisodes conversationnels verbaux/non verbaux. 3) Initiative des interactions laissées à l'enfant/nombre actes de langage verbaux/non verbaux. 4) Initiative des interactions laissée à l'enfant/fonctions langagières. 5) Initiative des interactions laissée à l'enfant/durée de l'investissement dans l'activité. 6) Initiative laissée à l'enfant/adaptation de l'adulte (prise en compte des modalités interactionnelles de l'enfant, étayage). 7) Initiative de l'adulte/adaptation de l'enfant (interaction de tutelle, permutation des rôles.
Données quantitatives : 1) Durée de la séance. 2) Nombre et durée des séquences d'attention conjointe : a) en interaction sur l'écrit ; b) en interaction hors écrit (jeu). 3) Durée de l'investissement dans l'activité scolaire 4) Nombre total d'épisodes conversationnels 5) Thème des épisodes conversationnels initiés par : a) l'enfant ; b) l'adulte. 6) Nombre de réponses aux actes initiatifs : a) de l'adulte à l'enfant ; b) de l'enfant à l'adulte. 7) Production orthographique a) corpus des mots ; modalité de production : b) avec modèle ; c) sans modèle ; d) procédure. de traitement.	

L'expérience nous a démontré qu'il était très difficile, voire impossible, de tout observer avec l'acuité nécessaire. Aussi, avons-nous décliné les prises de données en fonction des corrélations que nous voulions établir selon les modalités suivantes : a) sur plusieurs séances ; b) durant la totalité d'une séance ; c) durant des épisodes à l'intérieur d'une séance ; d) de la première et dernière séance d'une séquence. De fait, si tous les outils de recueil de données ont la même base, ici présentée, ils ne se sont pas identiques. Ils sont actualisés en fonction d'une de nos questions c'est-à-dire la recherche de l'attention conjointe, l'investissement de l'objet scolaire, les performances orthographiques. L'ensemble des données recueillies est présenté sous forme de tableau.

4. Transcription des unités dialogales

Nous avons choisi de ne pas donner une transcription phonétique des éléments oraux excepté lorsqu'il nous a semblé nécessaire d'introduire des éléments de phonétique et de prosodie afin d'être au plus près de la production des interlocuteurs et ce surtout lorsque cette prosodie nous semblait signifiante. C'est pourquoi nous avons emprunté une convention qui s'inspire de la grille de M.A. Morel et L. Danon-Boileau telle qu'elle est présentée dans leur ouvrage : *Grammaire de l'intonation* (1998).

Tableau 2. Code de transcription

Identification des locuteurs	
A :	Adulte
E :	Enfant
C	Prénom de l'enfant prononcé par l'adulte.
Tours de paroles	
A : **E** :	Prise de parole successive.
A et **E** sur la même ligne	Échanges simultanés ou se chevauchant.
Paroles	
Italique	Énoncés. E : *Fait le loup, Patrick !* A : *D'accord.*
Attitude des locuteurs	
(…)	Indications sur l'attitude du locuteur pendant la locution. A : *Combien j'en ai ? On vérifie ?* (En plaçant les pièces une par une dans les abaques.) *J'en ai 1….*
Pauses	
//	Pauses pendant la locution ≥ 5 secondes.
Silence	
(Silence)	Silence dans le dialogue.
Temporalité	
1.03 mn	Moment de la séance où le locuteur a produit son énoncé.
Articulation	
:::	Insistance sur dernier phonème.
le ::: [ləəə]	Écriture phonétique pour précision si nécessaire.
Intonation (hauteur)	
↑bonjour↑	Intonation montante sur l'ensemble ou partie de l'énoncé.
↓bonjour↓	Intonation descendante sur l'ensemble ou partie de l'énoncé.
Intensité	
dessine le chien >le chien >	Ensemble ou partie de l'énoncé prononcé plus fort.
<C'est lui<	Ensemble ou partie de l'énoncé prononcé moins fort.
<< La cheminée<<	Ensemble ou partie de l'énoncé prononcé faiblement (murmure ou intensité faible mais audibles dans tous les cas).
Débit	
+fais le loup+	Ensemble ou partie de l'énoncé prononcé plus vite.
-fais le loup -	Ensemble ou partie de l'énoncé prononcé moins vite.
Productions écrites	
/n/ /voiture/	Phonogramme ou lexème produits par l'enfant à l'aide des cartes phonogrammiques ou, exceptionnellement, par écrit.

Nous avons inscrit les regards directs, c'est-à-dire dans les yeux de l'interlocuteur lorsqu'ils étaient suffisamment longs pour être porteurs d'une signifiance.

Ce chapitre se donne pour but d'objectiver notre expérience vécue afin de mettre au jour le procès de notre adoption d'une posture permettant à l'élève de s'inscrire dans une attention conjointe. Nous verrons comment la guidance de l'enfant oriente le déroulement des interventions pédagogiques de telle sorte qu'elles répondent à ses capacités interactionnelles et langagières. Pour ce faire, nous analyserons les moments les plus significatifs afin d'en retenir les éléments qui sont apparus propices à l'engagement de l'élève dans la relation ; condition sine qua non des apprentissages.

CHAPITRE 2 : POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA RENCONTRE

« Le développement de la conscience de l'enfant est impossible sans l'emploi du langage dans le contexte interpersonnel où se déroule la tâche. »

J. S Bruner (1983), Savoir-faire, savoir dire.

I. APPRENDRE À CONNAITRE L'ÉLÈVE ET SON AUTISME

A. Repérer les performances de l'enfant

Connaitre l'enfant est une proposition assez floue dont les aspects inconscients revêtent une importance d'autant plus significative qu'ils nous échappent. De fait, la connaissance de l'autre est sans cesse fluctuante. Sans prétendre réduire l'aspect éminemment subjectif de la relation, on peut cependant s'appuyer sur des outils afin de conscientiser nos représentations et tenter d'accéder ainsi à une certaine distance par rapport à ces dernières.

1. Une première représentation de l'enfant : un test

Né en 2004, il avait 8 ans lorsqu'en janvier 2012, nous l'avons rencontré pour la première fois. C'était au Centre Alfred Binet. Il y était suivi depuis mai 2008 par un pédopsychiatre auquel vint s'adjoindre, en 2009, une équipe pluridisciplinaire constituée de deux psychanalystes qui l'accueillaient au rythme de deux prises en charge collectives et individuelles. Il était suivi par une orthophoniste en ville depuis 2009 à raison d'une séance par semaine.[51] Il était issu d'une fratrie de trois enfants, tous des garçons qui présentaient tous, à un degré plus ou moins important, une atteinte autistique.

Nous avions rencontré sa maman à deux reprises. Tout d'abord, la première année, au centre Alfred Binet en présence de l'équipe de suivi puis la deuxième année, à l'école en présence de la directrice.

Il était scolarisé en ULIS depuis deux ans. Avant cela, il avait été en maternelle en MS. Son enseignante était spécialisée, titulaire du CAPASH option D. Nous avons désiré prendre contact avec elle avant même le début de la prise en charge. Nous voulions nous informer sur les performances de l'élève, accéder à des évaluations ou tests relatifs aux apprentissages et échanger sur ses impressions générales concernant le comportement, les habilités sociales et cognitives.

Cela a été impossible. Nous avons été confronté à une sorte d'hostilité latente dans un premier temps, manifeste dans un second, et ainsi tout au long de notre intervention. En guise de documents, nous avons obtenu de la directrice de l'école quelques photocopies de traces graphiques abandonnées dans une pochette. Rien de plus.

[51] Par la suite, l'enfant bénéficia d'une intervention en musicothérapie durant un an (2011-2012 ainsi qu'en psychomotricité à partir de septembre 2013).

Nous nous lancions donc à l'aveugle. Cela n'avait rien d'alarmant. Après tout, n'est-ce pas la situation des professeurs des écoles qui reçoivent leurs élèves avec autisme sans aucune indication leur permettant d'élaborer rapidement une perspective pédagogique ?

Rien de fâcheux, donc.

Nous avons débuté par la passation d'un test d'évaluation afin de situer l'atteinte autistique de l'enfant.

a) Un test : CARS-T (Childhood Autism Rating Scale ou Échelle d'Évaluation de l'Autisme Infantile, Eric Schopler et col.)

Traduit et adapté en français par Bernadette Rogé[52], le C.A.R.S-T est une échelle d'évaluation basée sur les comportements qui permet d'identifier les enfants avec autisme, de les distinguer d'enfants présentant d'autres troubles du développement et d'apprécier l'intensité des troubles autistiques en mesurant les comportements de l'enfant lors des interactions avec un intervenant ou ses propres parents.

Ce test est organisé en quatorze domaines cotés parmi lesquels les « *relations sociales* », l'« *imitation* », les « *réponses émotionnelles* », l'« *utilisation du corps* », l'« *utilisation des objets* », l'« *adaptation au changement* » ainsi que d'autres observables qui, réunis, permettent de se forger une impression générale en positionnant le sujet sur une échelle allant de 15 à 60 (cf. Annexe 1). Chaque catégorie est notée sur une échelle de 1 à 4 ; 1 représentant un fonctionnement normal, 4 un fonctionnement sévèrement perturbé. Les résultats sont additionnés pour arriver à une cotation finale se situant entre 15 et 60. Un résultat inférieur à 30 éloigne le diagnostic d'autisme. Supérieur à 37, il est possible d'envisager une atteinte autistique sévère. Les résultats situés entre 30 et 37 représentent, quant à eux, un diagnostic d'autisme léger à moyen.

Cet outil nous a permis de prendre conscience de certaines habilités et besoins de notre élève dans un ensemble de domaines comportementaux, instrumentaux et cognitifs qu'il est nécessaire d'observer lorsqu'on travaille avec des sujets présentant des TSA. En ce sens, le test, quel qu'il soit, paraît indispensable parce qu'il offre une première représentation du lexème « autisme ». Il permet de personnaliser ce terme générique en recueillant quelques données quant à la forme singulière que les symptômes autistiques peuvent prendre chez un sujet, rappelant par-là que les différences interindividuelles sont très importantes.

[52] Roger, B. (1989), *Adaptation Française de l'échelle d'évaluation de l'autisme infantile* (C.A.R.S), Issy-les-Moulineaux, Éditions d'Applications Psychotechniques.

Cependant, bien qu'intéressant, cet outil ne nous a pas paru suffisamment précis au regard de nos interrogations pédagogiques. Nous avons donc porté notre attention sur des éléments en rapport avec notre recherche. Aussi, nous a-t-il semblé nécessaire d'ajouter, hors cotation, certains items. Il s'est agi de l'appareil formel de l'énonciation, des actes de langage, des processus cognitifs sollicités dans les premières tâches pédagogiques. En ce qui concerne cet aspect, nous avons puisé les items dans l'ouvrage sous la direction de Daniel Gaonac'h et Caroline Golder (1995). L'évaluation dans ce domaine a été qualitative.

b) Conditions de passation

Nous n'avons pas administré le test selon le protocole prévu c'est-à-dire une fois durant cinquante minutes à une heure. Nous l'avons complété deux fois après deux séances distinctes afin de constater la présence ou non de perceptions différentes à une semaine d'intervalle et ce, pour deux raisons majeures.

La première relève de la distance que nous voulions prendre avec notre propre perception et ressenti. Etant seul avec l'enfant, nous ne pouvions relativiser les observations ; nous étions donc l'objet direct de notre propre subjectivité. Ceci reste vrai y compris après deux évaluations. Toutefois, il nous a semblé important de conscientiser le caractère subjectif de la passation du test par une distance temporelle.

La seconde est plus centrée sur l'enfant. Notre première rencontre n'a pas manqué d'émotions. Il nous semblait nécessaire de lui laisser un certain temps d'adaptation à notre personne. Certes, deux séances ne représentent qu'un temps très court. Cependant, une deuxième rencontre présentait en soi une réitération d'une situation déjà vécue dans laquelle la nouveauté était fortement réduite.

Nous avons observé l'enfant pendant que nous étions en activité avec lui. Nous n'avons pas rempli la fiche en sa présence. Les cotations se sont avérées quasi identiques et, rapportées à l'échelle indiquaient un autisme moyen à la limite basse.

Tableau 3. Cotation au CARS-T.

Dates	Score total
Jeudi 05 janvier 2012	32
Jeudi 12 janvier 2012	30,5

c) Explication de notre cotation

Les éléments qui vont suivre sont le résultat de nos observations faites soit pendant les deux séances, soit immédiatement après, soit après visionnage du film de la séance.

Ces trois prises de données s'expliquent par l'impossibilité dans laquelle nous nous trouvions de vivre toute à la fois la relation et repérer l'ensemble des attitudes de l'enfant. Nous avons donc procédé de trois manières différentes : prise de note rapide à propos d'un élément qui nous a paru essentiel en présence de l'enfant ; transcription descriptive de la séance alors que nous en avons une mémoire vive ; description et transcription de la séance après visionnage durant la semaine.

Si la complétion du test a été effectuée après nos deux premières rencontres, celles-ci se sont déroulées de la façon la plus proche de ce qui peut se vivre en classe. La situation de communication a été pensée de telle sorte que les éléments contextuels à traiter soient réduits au maximum. Nous avions délibérément choisi une situation permettant une attention conjointe sur un objet, un film, en l'occurrence, afin d'éviter d'ajouter à l'inquiétude de l'inconnu, l'angoisse de la gestion interactionnelle. Il s'agissait d'un film d'animation d'une durée de 15 minutes, Tijean et la belle sans connaître issu du folklore antillais que Michel Ocelot avait mis en scène[53], parce que notre petit élève était originaire de Guadeloupe. En ce sens, le visionnage nous a permis à lui, comme à nous, il est important de le dire, de gérer le degré d'investissement et l'inquiétude qu'imposait cette nouvelle situation de communication.

1) *Le corps – mouvements- déplacement dans l'espace – motricité fine*

Lors de notre première rencontre, il nous a semblé que l'enfant présentait, « *une utilisation sévèrement anormale du corps* », selon le CARS, c'est-à-dire : « *des mouvements bizarres des doigts, posture particulière des doigts, , du corps, fixation du regard sur une partie du corps, manipulation du corps, auto-agression, balancement, tournoiement, agitation des doigts ou marche sur la pointe des pieds* […] *apparaissant avec une intensité et une fréquence importante* […] ».

Au cours de la même séance, nous avons observé de nombreuses manifestations corporelles : mouvements des bras qui ressemblaient à du flapping ; relâchement tonique ou au contraire des petites contractions musculaires. Nous les avons associés à des troubles proprioceptifs (Bullinger, 1996) telles que de l'hypertonicité ou de l'hypotonicité musculaire avec pour conséquence des difficultés de positionnement du corps dans l'espace surtout lorsque l'enfant se déplaçait mais aussi lorsqu'il était assis.

Durant le deuxième temps d'observation, l'hypertonicité nous a paru beaucoup moins importante. À ce propos, il est important de noter que les manifestations corporelles, comme

[53] Michel Ocelot (2011), *Les contes de la nuit, La belle Sans Connaître*, Éditions Nathan, Paris, 2011, tiré du film d'animation du même nom et du même auteur.

pour tout un chacun, reflètent l'état psychique interne. C'est aussi vrai pour notre élève. Chez lui, les signes visibles prennent des dimensions beaucoup plus importantes. Ils sont donc fluctuants et peuvent être considérés comme autant d'indices de malaise ou de bien-être. On peut supposer qu'une fois l'émotion de la première rencontre passée, les inquiétudes se sont amoindries. Elles ressurgiront cependant en réaction à tout élément anxiogène perçu dans l'environnement immédiat. Pour autant, en presque deux ans, nous n'avons remarqué que trois expressions d'hypertonicité et de flapping : pendant la seconde séance de test ; lors d'un scénario de jeu du loup qu'il avait lui-même organisé ; durant une des dernières séances où il était happé par le jeu des rideaux de la salle dans le vent.

Au niveau de la motricité fine, l'enfant nous est apparu tout d'abord délicat. En y regardant de plus près, il s'est avéré que cette délicatesse semblait manifester une gêne au niveau tactile comme si le contact avec les objets le perturbait ou lui déplaisait. Ainsi, utilisant un ordinateur pour visionner le DVD, nous avons laissé l'enfant l'installer lui-même. Il a pris le disque du bout des doigts, et a semblé surpris de la soudaineté de l'ouverture du lecteur sur le côté de l'ordinateur. Aussi, a-t-il évité autant que possible de toucher l'appareil ou l'a fait avec préciosité. Ce comportement a disparu très rapidement.

Régulièrement, il a passé le bout de ses doigts sur le papier glacé. Durant ces moments, il nous a semblé qu'il ne regardait plus le film (retranchement cognitif, Ferrari, 2006). Nous avons fait deux hypothèses à propos de cette attitude. La première, la plus facile, est en lien avec la recherche de sensation tactile agréable (stimuli sensoriel). Associée au constat précédent, il se pourrait que l'enfant ait eu une sensibilité particulière de l'extrémité des doigts. Au reste, il n'a cessé de reproduire ce geste durant les deux années durant lesquelles nous l'avons suivi.

La seconde hypothèse était en lien avec la difficulté de traiter un nombre important d'informations de façon simultanée (Barthélémy, 1996 ; Gepner, 2014 ; Gepner et Féron, 2009 ; Gepner et Mestre, 2002). Les manifestations corporelles peuvent alors révéler une gestion cognitive d'attention focalisée sur une des sources clivant l'autre, ou les autres. En effet, cette stimulation était souvent recherchée lorsque nous lui posions une question à laquelle il ne pouvait répondre. Comme nous le verrons, cette hypothèse sera vérifiée à plusieurs reprises.

2) Visage et Regard

Lors de la première rencontre, comme nous nous y attendions, il ne nous a accordé, aucun regard direct. Cette attitude a correspondu à ce que nous avions lu à propos du manque

d'attractivité préférentielle des visages par rapport aux objets ou à une autre partie du corps (Plumet, 2014). Il se pouvait aussi qu'elle fût suscitée par l'émotion. Lors de la deuxième séance, l'enfant a su nous gratifier de regards directs. Il le fera régulièrement excepté durant les phases qui nous semblaient dépressives. Ses regards nous ont semblé plus nombreux en situation de jeu qu'en situation de tâche scolaire. Cependant, lors de ses réussites, il savait nous en offrir aussi.

Il a regardé correctement et à bon escient l'ensemble des outils mis à disposition sur la table. Son regard s'est posé sans fixation démesurée sur ce qu'il prenait en main. Nous avons constaté une harmonie entre la préhension et le regard. Il n'a manifesté aucune réticence à regarder le film. Procédant par analogie, par un va-et-vient du regard entre le film et la première de couverture du livre posé sur la table, il a très rapidement associé les deux sources d'informations (Photo 1). Il a ouvert l'ouvrage et a comparé ce qu'il y voyait à ce qui apparaissait sur l'écran. À plusieurs reprises, la direction de son regard a glissé du plein écran vers l'angle gauche puis vers l'extérieur de l'écran pour, soit y revenir, soit regarder le livre, soit le matériel déposé sur la table en lien avec le thème du film. Il s'agissait de photos tirées de l'album ainsi que de la forme orthographique des objets dont il était question dans la narration.

La fréquence de ces déplacements et fixations est un élément qui peut aussi être corrélé aux tensions dues à la tâche attentionnelle imposée par l'activité de compréhension du film et celle réclamée par les interactions. Il nous a semblé qu'il a pris ainsi un certain nombre d'indices nécessaires à la compréhension de ce qu'il vivait et ce que nous attendions de lui.

Il arborait un sourire figé que nous avons vu tout au long de notre relation. En apprenant à le connaitre, nous avons su distinguer decette mimique faciale des expressions de plaisir.

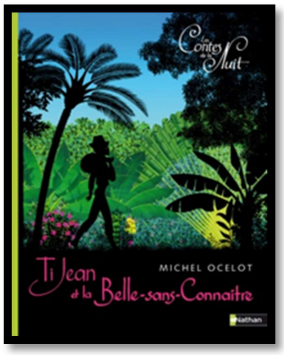


Photo 4. Première de couverture de l'album et image du film d'animation.

3) Attention conjointe

De nombreux tests, de nombreuses grilles d'observation sont consacrés à cette interaction fondamentale. Nous avons pris connaissance du test ECSP (Échelle de la Communication Sociale Précoce), de la batterie BECS (Batterie d'Évaluation Cognitive et Socio-émotionnelle) sans les utiliser car nous n'étions pas en situation de prise en charge thérapeutique. Nous nous sommes alors tourné vers le protocole d'évaluation de la communication sociale précoce (ÉCSP, Nader-Grosbois, 1993, in Nader-Grosbois, 2006) tout en conservant une certaine distance puisque cette grille ne concerne pas les enfants avec autisme (Annexe 2). De fait, nous n'avons pas retenu tous les items et n'avons pas recherché à ce que l'enfant s'engage de lui-même dans une attention conjointe. Cependant, nous avons tout de même voulu observer ses capacités à la maintenir après sollicitation de notre part. Nous avons porté notre attention sur les items suivants, tous extraits de L'ÉCSP.

Tableau 4. Items d'observation de l'attention conjointe.

IAC : Initiation de l'Attention Conjointe	MAC : Maintien de l'Attention Conjointe
1. Regarde et pointe les objets ou images sans regarder l'adulte. 2. Pointe spontanément l'objet ou l'image et regarde l'adulte. 3. Nomme spontanément un objet/une image et regarde vers l'adulte. 4. Utilise un mot seul (autre qu'un nom) pour diriger l'attention de l'adulte vers l'objet ou l'image. 5. Demande le nom d'un objet, d'une image ou d'une personne.	1. Regarde trois objets que l'adulte montre activement. 2. Regarde une série d'objets ou d'images que l'adulte pointe passivement ou touche. 3. Suit la direction du regard distal. 4. Pointe trois fois les images d'un livre et regarde l'adulte. 5. Pointe correctement au moins trois images ou objets nommés par l'adulte à la suite l'un de l'autre. 6. Utilise un mot seul trois fois pour nommer, diriger, l'attention. 7. Nomme au moins cinq objets ou images à la suite l'un de l'autre soit spontanément soit quand on l'encourage.

Nous étions, à moins de vingt centimètres de lui, côte-à-côte, ce qui ne lui imposait pas de gérer notre regard. Nous avions installé l'ordinateur pour regarder le DVD et placé le livre sur la table ainsi que du matériel servant à la dénomination lexicale. Nous n'avons rien expliqué du récit ni de ce que nous attendions. L'enfant a su utiliser le lecteur et a lui-même placé le disque. Puis, il s'est saisi du livre et a associé les illustrations aux

scènes qui ont défilé à l'écran. Il a construit le lien entre deux objets distincts dans leur forme et leur usage : le DVD et le livre.

La première séance

Il s'est intéressé immédiatement au film. Nous avons cru déceler un sourire lorsqu'il a entendu l'accent antillais. Il a pointé du regard les images ainsi que l'ensemble du matériel mis à sa disposition. Le pointage avec le doigt n'a posé aucun problème. Durant le visionnage, nous avons sciemment produit des commentaires à propos du déroulement narratif. Nous n'avons constaté aucune réponse à leur propos. Nous avons donc conclu qu'il n'y a pas eu d'attention conjointe à ce moment ; ce qui, au demeurant, ne nous a pas étonné puisque le support ne les suscitait pas nécessairement. Cependant, nous avons repéré une capacité de maintien de l'attention conjointe sur le matériel que nous avions apporté.

La deuxième séance

Au cours de la deuxième séance, la mise en fonctionnement de l'ordinateur a donné lieu à notre premier échange en attention conjointe identifiable (Vignette 1). C'est aussi à ce moment qu'il s'est engagé plus nettement dans les interactions verbales. Nous avons repéré des initiations d'attention conjointe de sa part. Il a nommé le matériel, a pointé les affiches que nous avons utilisées tout en nous questionnant à leur propos. Il a dénommé certains objets de sa connaissance (ananas, banane, abeille). Nous n'avons décelé aucun comportement inquiétant.

4) Interactions verbales et énonciation

Ses énoncés avaient essentiellement une fonction déictique toujours en lien avec le matériel mis à sa disposition. Néanmoins, alors que durant la première séance, il n'a fait aucune demande, il en a formulée lors de la deuxième rencontre à propos de son désir de placer le film, de jouer à la dinette et de la lecture d'un mot qu'il n'arrivait pas à reconnaitre. Nous-même en avons produit de nombreuses explicites ou implicites auxquelles il a répondu dans un laps de temps un peu long la première fois, beaucoup plus rapidement la seconde. Cela dit, en début de séance, ses réponses ont été plus rapides. Nous pensons que ce retard progressif a exprimé une fatigue cognitive. Dans l'ensemble, il a réussi l'ensemble de nos demandes.

Des dénominations, des onomatopées ont précédé de peu ou ont systématiquement accompagné ses gestes de préhension des objets. Il nous a semblé que cette production a

représenté, à plusieurs reprises, un élément interactionnel. Cette hypothèse s'est consolidée lorsqu'il s'est mis à parler pour désigner certains supports (le livre, le DVD, la jaquette, l'ordinateur). Cela pouvait traduire qu'il nous accordait un statut d'interlocuteur ou, à tout le moins, qu'il accordait un sens à notre présence. Nous en avons eu confirmation lors de la séance 9 (Annexe 6) durant laquelle nous avions laissé l'enfant seul quelques minutes sans couper le caméscope pour aller chercher une multiprise. La scène enregistrée montre l'enfant devant le logiciel de jeu qu'il vient d'ouvrir (06.01 à 08.20 mn). Durant le visionnage, nous n'avons pas constaté de production sonore qualitativement ou quantitativement remarquable comparée à celles qu'il avait produite en notre présence. Il a émis quelques sons à la prosodie tout à fait ordinaire, au même titre qu'un enfant tout-venant, particulièrement patient, aurait pu le faire dans une situation identique. Nous avons donc posé plus fermement l'hypothèse que les productions sonores telles que les onomatopées, accompagnées d'une intonation particulière, pouvaient, lorsque nous étions en présence de l'enfant, acquérir une valeur illocutoire (Grice).

L'épisode présenté dans la vignette suivante permet d'illustrer l'appareil énonciatif. Il se situe au début de la deuxième séance (Annexe 3). Alors que nous annonçons que nous allons regarder le film, nous présentons le DVD. L'enfant s'est déjà emparé de l'album. Tandis que nous ouvrons la jaquette, nous nous rendons compte que s'y trouvent deux DVD. Nous marquons notre surprise car nous avions oublié qu'il y avait deux disques. Nous exprimons notre étonnement par la parole mais aussi par notre corps par un arrêt de nos mouvements corporels et une fixation du regard qui fige notre visage pendant quelques secondes. L'enfant réclame le DVD. Ne sachant pas quel est le bon disque, nous marquons un refus momentané qui n'a d'autre but que de nous donner le temps de choisir le disque approprié. Ce temps, très court, permet à l'enfant, qui a saisi notre mouvement et qui craint que nous lui privions de son plaisir, d'avancer ces deux mains vers la jaquette pour s'en saisir tout en accompagnant son geste d'énoncés. Nous opérons un retrait afin de garder le contrôle des opérations. En voici l'extrait.

Vignette 1 – Séance 2. Thème : appareil de l'énonciation - la valeur du pronom.

00.17 **A** : (Regarde la pochette.) *Est-ce que tu reconnais quelque chose ?*

00.20 **A** : On *va regarder le DVD.*

E : (Regarde la jaquette.) *Ti Zean.* **A** : *Oui !*

00.27 **E** : *>Moi ze /ze/ veux ! ze veux ! >*

00.33 **A** : *Oh ! Tiens ! y'en a deux ! Je ne savais pas…* **E** : *>Moi, je veux ! Je veux ! J'en veux !>* **A** : *+Non, non, non !+ C'est moi qui choisis !* **E** : *C'est moi !* **A** : *↑Mais attends !↑ +Mais, mais, mais…+* (L'enfant saisit la jaquette) **A** : *↑Non !↑*

00.28 **E** : *>C'est moi qui soizi [swzi]le DVD.>*

00.29 **E** : (Montre l'ordinateur.) *C'est moi qui mets là, DVD !*

00.30 **A** : (N'a pas vu que l'enfant désignait l'appareil.) *Non ! +C'est moi qui te dis de quel DVD il s'agit.+*

E : *+>Çuila ! Çuila !>+* (Montrant le mauvais DVD.) **A** : *Non ! Non ! Ce n'est pas celui-là !* (Regarde les deux DVD.) *Ça va être celui-là.* (Désigne le bon DVD.) **E** : *+>Veux çuila, çuila !>+* (Désigne le mauvais DVD.) **A** : *Non !* (Sort le bon disque de la jaquette.). Le donne à l'enfant. **E** : Se saisit du DVD.

01.20 **A** : *Alors ? Est-ce que tu as vu où on mettait le DVD dans l'ordinateur ?*

E : *Là :::* (Désigne le côté latéral gauche de l'appareil.) *On appuie là !*

01.25 **A** : *Tu es sûr que ce n'est pas de l'autre côté ?*

01.35 **E** : *>Si ! Autre côté ! >*

01.57 **A** : *<Vas-y, glisse-le délicatement.<* **E** : Place le DVD avec délicatesse.

02.24 **A** : *< ↑Voilà :::↓<*

L'enfant utilise les noms de certains objets. Tous ne sont pas précédés de déterminants : « *l'abeille* », « *le roi* », « *le grand-père* », mais : « *ananas* », « f*ourmi* ». Les déictiques sont beaucoup plus présents : « *c'est* », « *ça* », « *cui-là* » [sɥila] prononcé [sɥla] ou mais aussi le pronom personnel « *moi* » alors que le pronom « *on* » semble isolé.

Des verbes sont présents dans l'énoncé : « *être* », qui sur le plan symbolique n'est pas le moindre. Il est cependant conjugué à la troisième personne du singulier; ce qui réduit l'hypothèse d'une conscience de soi non altérée par l'autisme. Il est souvent précédé du présentatif C' (c'est), qui dénote une distinction entre le monde intérieur et le monde extérieur soit, en voie de constitution, soit suffisamment constituée pour investir certains éléments déictiques. On note que l'usage de l'adverbe de lieu « *là* » est fréquent. On repère les formes syntaxiques suivantes :

- Présentatif seul : « *çula* », « *çuila* ».
- Présentatif + pronom personnel : « *C'est moi !* » ; « *C'est moi qui…* ».
- Présentatif + adverbe : « *C'est là.* ».
- Présentatif + verbe + nom : « *Ça c'est ananas.* » « *Ça, c'est le roi.* ».
- Présentatif + verbe être + préposition spatiale : « *C'est de l'aute côté.* ».
- Adverbe de lieu + pronom + verbe conjugué : « *Là, on appuie là.* ».
- Présentatif + nom : « *Ça fourmi.* ».

L'usage de ces éléments dans les énoncés de l'enfant nous permet de faire les hypothèses suivantes :

- Si la présence des déictiques n'est pas considérée comme une sorte d'automatisme langagier, autrement dit une production par mémorisation et imitation d'une structure langagière, l'enfant distingue bien les constituants de l'environnement référentiel et procède à un pointage linguistique. La variation des présentatif (c' ; ça, là) nous permettent de rejeter l'hypothèse d'une stéréotypie.
- On peut imaginer que la situation vécue, très scénarisée, induit par son échange asymétrique, des demandes directes qui réclament, en retour, l'usage de présentatifs. Cela dit, l'enfant les produit à bon escient. Il a pointé du doigt le lecteur de l'ordinateur, le DVD tout en y on associant des présentatifs. Plus tard, il pointera quelques personnages dans le livre. On constate une congruence entre énoncé et gestes.
- La présence d'occurrences très circonstanciées accolées aux présentatifs corrèle le caractère énonciatif en lien avec le contexte. Ce qui éloigne l'hypothèse de productions syntaxiques stéréotypées. Nous faisons donc l'hypothèse que, dans ces énoncés, la forme linguistique formelle est suffisamment élaborée pour que sa production syntaxique ne dépende pas seulement du contexte. Nous en concluons que l'enfant a construit une compréhension cohérente de la situation de communication. Néanmoins, il se peut que seules les interactions à caractère directif, c'est-à-dire dans laquelle un adulte, quel qu'il soit, lui demande de faire quelque chose (professeur de sa classe ; AVS ; orthophoniste ; etc.) soient comprises. Aussi, devons-nous rester prudent. En effet, considérant que « *Plus une valeur illocutoire est fortement codée en langue, moins elle a besoin du contexte pour s'actualiser*. » (Kerbrat-Orecchioni, 2012, p. 43). Notre élève a semblé faire preuve d'une capacité à inférer certains constituants pragmatiques à condition que le format des interactions corresponde à ce qu'il connait, c'est-à-dire reconnait. Ainsi, lorsque le générique de fin est apparu et que nous avons annoncé oralement : « *C'est fini.* », l'enfant a repris avec la même prosodie : « *C'est fini.* » et a fermé le livre ; geste qui illustre, l'établissement d'un sens commun à deux signes différents mais qui ne permet pas d'évaluer le rapport effectif entre notre énoncé et son interprétation.
- Si on considère que l'usage des présentatifs associé au pointage est représentatif de l'élaboration d'une distinction entre soi et le monde extérieur, alors il est possible

que l'enfant développe une aptitude à désigner les objets de ce monde par leur nom. La fonction référentielle étant une conséquente de cette distinction (Bruner, 1987). Nous devrons donc posé un regard attentif sur ce point.

- L'usage du pronom « *moi* » qui manifestement désigne l'enfant dans la séquence en question, nous a surpris. Apparemment, il permet de confirmer la distinction opérée entre notre personne et la sienne. Néanmoins, nous remarquerons plus tard que l'usage des pronoms n'est que très rarement congruent. Parfois, en situation de jeu, quand la charge émotive s'avère importante, l'enfant use soudainement et correctement des pronoms « *je* », « *tu* », « *moi* ». Puis, cette pertinence disparait pour réapparaitre sans que rien dans le contexte ne rende leur production prévisible ou explicable.

  Nous avons noté qu'il a reconnu non seulement l'ensemble des objets mais aussi les personnages du conte qu'il a su nommer. Il a montré un intérêt conventionnel pour les objets. Nous ne l'avons jamais vu utiliser l'un d'eux de façon obsessionnelle ou parcellisé, autrement dit en dissociant ou focalisant son attention sur une partie seulement. Cela est arrivé régulièrement mais toujours de façon ponctuelle.

5) Prosodie, production phonétique et intensité des énoncés

Son intonation a été très irrégulière. Elle n'a pas toujours correspondu à des propositions sémantiques. Parfois, nous y avons décelé des effets d'insistance mais cela n'a pas été généralisable. Il est passé souvent et soudainement du murmure au cri, puis à une production conventionnelle. Ces observations nous ont rappelé les problèmes de modulation sensorielle que connaissent les sujets avec autisme. Ils peuvent être accentués en situation de stress ou d'angoisse. Ce qui devait être le cas.

Nous avons constaté une difficulté de production langagière au niveau syntaxique ainsi qu'au niveau phonémique. Cette dernière se manifestait sur les phonèmes d'attaques des syllabes indépendamment du positionnement de celles-ci dans le mot. Ils étaient omis ou altérés ; en particulier les phonèmes consonantiques, [r], [ʃ] et [ʒ] : le premier vibrant ; le second et le troisième chuintants (constrictives non voisées et voisées). Nous n'avons effectué aucun relevé plus précis à ce sujet.

Nous n'avons rien noté de particulier à propos de la dénomination. Nous entendons par-là les rapports entre le signifiant produit et le signifié ; ce qui laisse à penser que l'enfant pouvait isoler les unités lexicales orales. En réception, nous n'avons décelé aucune

difficulté particulière ce jour-là sinon un décalage entre l'émission de notre énoncé et sa réaction (Gepner).

d) Les fonctions cognitives

1) Mémoire De Travail et Mémoire à Long Terme

Nous avons cherché à prendre quelques informations concernant les fonctions sollicitées en production lexicale. Il s'agissait de la mémoire de travail (MDT) et de la mémoire à long terme (MLT), de mémoire procédurale et plus particulièrement des fonctions exécutives ainsi que de l'attention focalisée.

En ce qui concerne la MDT, il nous a semblé que l'enfant n'a pas rencontré d'obstacle manifeste à propos de ce que nous attendions. Au cours de la même séance il a su renommer le personnage principal dont il venait de découvrir le nom. Il a très rapidement repéré et identifié le personnage principal du conte. Il l'a nommé durant le visionnage. Il a fait de même à propos de certains animaux ou certains fruits de sa connaissance, comme /ananas/ et /abeille/. Alors qu'il les confondait, il a pu, après un entrainement de quelques minutes, reconnaitre par adressage les mots : le, la, un, une.

Le récit, quant à lui, n'a pas été pas perçu dans sa progression. Nous verrons dans le chapitre 3 qu'il n'en avait qu'une représentation parcellaire.

À propos de la MLT, nous avons pu constater qu'il a dénommé un certain nombre d'objets apparaissant dans le film et dans le livre. Cette aptitude nous a laissé supposer qu'il avait un stock lexical qu'il savait mobiliser à bon escient. Il conviendra, sans doute, d'en vérifier l'importance au fur et à mesure de nos rencontres mais, plus encore, les conditions de récupération des mots. Enfin, lorsque nous désignions un objet réel ou représenté, il a associé facilement un nouveau signifiant à un signifié et s'en souvenait lors de la séance suivante. Cela laissait supposer une certaine aisance à mémoriser de nouveaux mots.

2) Mémoire procédurale et fonctions exécutives

Sa capacité à utiliser l'ordinateur nous a permis de comprendre qu'il avait des schémas procéduraux efficients qu'il pouvait récupérer et mobiliser.

C'est l'enfant qui a placé le DVD dans le lecteur situé à droite du clavier sur le côté. Il a réussi sans aucune difficulté c'est-à-dire sans hésitation dans le geste et dans le repérage dans l'espace. Nous pensons que les opérations nécessaires étaient certainement connues et qu'il s'agissait donc d'une répétition d'actions automatisées; ce qui correspond au niveau 1 du contrôle attentionnel de Norman et Shallice (1980). Ce faisant, il a reconnu et identifié l'objet et en connaissait l'usage. Lors du deuxième prétest, nous avons noté qu'il a su faire usage

d'un ordinateur différent sans aucun problème. Cette transposition de procédure a plaidé pour une mémorisation à long terme de schèmes procéduraux transposables et donc décontextualisés. Nous avons alors constaté qu'il savait planifier une série d'opérations organisées dans un but de réalisation d'une tâche. Comme on le verra, cette capacité est importante lors de la production lexicale. La question portera sur sa transposition.

En ce qui concerne l'attention focalisée et divisée (Van Zomeren et Brouwer, 1994) nous avons recueilli un nombre important d'informations. Le regard de l'enfant passait régulièrement du livre à l'écran et il cherchait à retrouver dans le livre les images du film. Nous avons interprété cette action comme la manifestation d'un traitement de deux informations, identiques quant au thème mais dissemblables quant à la forme, véhiculées par deux médias selon des modalités différentes : images défilantes + son selon une certaine vitesse pour le film ; images fixes pour le livre (nous ne considérons pas le texte). Ce faisant, il a exprimé de la sorte la compréhension des liens qu'entretenaient deux objets auxquels il a donné un sens tout à fait conventionnel dans leur usage social mais aussi dans leur usage spécifique propre à la situation vécue, en lien, bien entendu, avec ce qu'il comprenait de notre demande.

Cependant, nous avons noté que la flexibilité pouvait s'avérer limitée dans le sens où le passage d'une source d'information (film) à une deuxième source (livre) et à une troisième source (intervenant) a posé problème ; ce qui a amené l'enfant à opérer des ruptures cognitives (Ferrari, 2006) qui se sont traduites par des ralentissements ou des coupures dans les réponses aux sollicitations. Au début de l'activité de visionnage, l'enfant est parvenu à utiliser les deux sources d'informations avant de relâcher son attention (glissement de regard hors écran). Au fur et mesure que nous avons avancé dans la séance, son attention a baissé en intensité.

Nous avons alors fait l'hypothèse que, le film, le livre, ainsi que l'attention conjointe que nous réclamions, représentaient un nombre trop important de foyers attentionnels. L'enfant ne pouvait pas les gérer simultanément. Autrement dit, la multiplicité des éléments contextuels a créé un afflux trop important de stimuli extéroceptifs ne permettant plus le processus, déjà fragile, de sélection pertinente de l'information. La conséquence immédiate s'est manifestée par une diminution globale de ses ressources attentionnelles ainsi que par des ruptures.

Notre élève ne présentait pas de déficit sémantique. Sa perception visuelle des objets était efficiente et l'association entre les attributs des objets perçus, c'est-à-dire leur représentation structurale (modèle de Ferrand, 1997) et leur association aux informations non perceptives, c'est-à-dire fonctionnelles et de type encyclopédique ne connaissaient pas de

trouble observable ; ce qui pouvait expliquer son aisance à dénommer oralement les objets que nous avons présentés.

Nous n'avons pas perçu de déficit sémantique catégoriel sélectif (Hart, Berndt et Caramazza, 1985). Nous avons régulièrement joué à un jeu de catégorisation (Séances 8 à 12) qui réclamait des classements tels que : les animaux sauvages, les animaux de la ferme, la table et les repas, les fruits, etc…Il ne faisait aucune d'erreur. Le problème venait de sa tendance à trier les cartes sans que nous puissions réellement jouer ensemble ; ce qui est tout à fait attendu de la part d'un enfant avec autisme.

Par la suite, il a toujours fait preuve d'autant d'efficacité en termes de catégorisation et de planification quels que soient les supports qui ont pu être aussi différents que les abaques ou des tableaux à double entrée, les photos, les polices d'écriture. Il a été performant aussi bien dans la dénomination des objets animés comme des non animés. Néanmoins, nous avons remarqué, un peu plus tard, qu'en situation de production spontanée, son lexique était majoritairement ciblé sur les objets ou sur les animaux, jamais sur les métiers ; ce qui n'est pas sans rappeler les travaux de Klin (2009) et Zilbovicius (2011). Cette facilité à dénommer oralement et catégoriser nous a permis de supposer une capacité conceptuelle certaine que manifeste souvent les enfants avec autisme lorsqu'il s'agit de rapport signifiant/signifié stable.

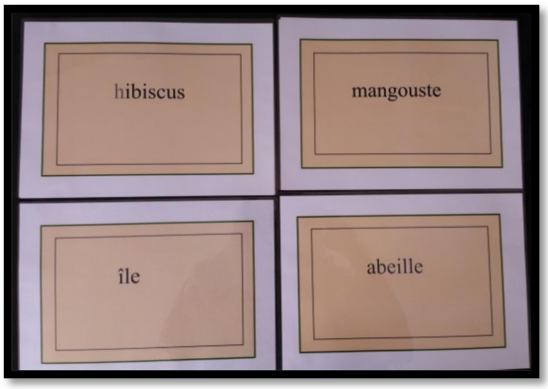
2. Une évaluation diagnostique discrète en lien avec l'écrit

Suite à ces deux tests, nous avons recueilli des informations relatives aux relations qu'il entretenait avec l'écrit à partir de performances observables révélées dans des situations autres que dans celles consacrées à la production. Celles-ci concernent : la dénomination orale, la mémorisation de lexèmes.

a) Dénomination lexicale orale

L'enfant est parvenu à produire la forme phonologique de l'ensemble des lexèmes nominaux avec cependant la déformation déjà citée. Il a associé, sans difficulté majeure, la représentation (signifiant) avec la forme phonologique (signifié). Pour vérifier cette habilité, nous avons proposé sous formes de photos les éléments du récit tels que les personnages, objets, lieux principaux. L'ensemble a été déposé sur la table. L'enfant a toujours recherché l'image correspondante avant ou pendant qu'il a produit oralement le lexème et non après.

a)



b)

Photo 5. a) Photos tirées du film. Photos illustrant les objets du film. b) Formes orthographiques.

Il a été tout à fait capable d'associer un certain nombre de caractéristiques sémantiques à l'objet (Hillis et al.,1990) ; ce qui lui permettait la dénomination (une banane, un ananas, une fourmi étaient reconnus comme tels quels indépendamment de leur représentation iconique). Il serait donc possible de nous appuyer sur l'image.

b) Reconnaissance lexicale

Lors de la deuxième séance, (Annexe 3) nous avons voulu savoir s'il avait élaboré une procédure de reconnaissance lexicale par adressage. Il a reconnu des lexèmes écrits, prononcés par l'adulte, quelle que soit leur manière d'être positionnés (à l'endroit, à l'envers). Le processus logographique semblait opérant. Quelques séances plus tard, nous avons constaté qu'il savait le nom des lettres et il s'est très vite révélé connaître l'alphabet excepté la lettre /l/ et une confusion entre le /n/ et le /m/.

Nous lui avons proposé des étiquettes sur lesquelles étaient transcrits des lexèmes toujours en lien avec le conte. Il ne les a pas tous reconnus. Le mot /une/ a été lu [ɛ̃]. L'enfant n'a pas pu produire leur forme orale distinctive ([ɛ̃] [ɥn]) devant les deux mots placés côte à côte. Le mot /la/ a, lui aussi, posé problème. Nous avons alors noté que l'enfant ne semblait pas avoir développé une procédure particulière de traitement de l'écrit. Sa sensibilité à l'oral était manifestement beaucoup plus importante. Cette information a revêtu une importance capitale au regard de notre hypothèse relative à la production orthographique au niveau lexical. Nous devrons sans nul doute, l'aider à donner du sens à cet ensemble de signes en nous appuyant sur ce que nous avions perçu de sa sensibilité phonologique.

Pour autant, nous avons constaté un intérêt pour l'écrit. Alors que nous avons laissé le choix de ne pas les lire, il nous a demandé : « *C'est quoi ça ?* » en pointant l'étiquette du mot /une/. Nous lui en avons fait la lecture. Il a répété après nous (16.45 à 17.45mn). Nous avons alors proposé une tâche de reconnaissance immédiate (*Flash Card*) à propos des déterminants /le/, /la/, /un/, /une/ qu'il a réussi à lire avec brio. Néanmoins, il ne les mémorisera pas à long terme.

Ces évaluations diagnostiques terminées, nous nous sommes rendu compte que ses performances étaient très irrégulières. De fait, cette évaluation a, certes, été intéressante mais elle n'a pas permis, à elle seule, d'identifier les compétences de notre élève.

Après ce premier contact, nous nous sommes lancé dans l'apprentissage à proprement parler tout en plaçant en premier plan la prise en compte de ses comportements singuliers. Quels étaient-ils ?

B. La rencontre pédagogique : l'adaptation du professeur

Très rapidement, nous avons constaté que sa capacité d'attention conjointe était plus importante en situation de jeu que durant les séances à visée d'apprentissage.

Dès qu'il identifiait une tâche scolaire, il s'y investissait mais uniquement pour quelques minutes ; ce qui ne nous permettait pas d'initier une dynamique. Il opérait des ruptures parfois relativement sévères (colères, courses dans le couloir, rejet de notre personne), parfois plus modérées (intérêt volatile pour tout et rien dans la salle empêchant toute interaction, détournement du matériel). La salle où nous travaillions contenait des jouets sur lesquels, bien évidemment, il se précipitait dès que nos intentions lui paraissaient quelques peu désagréables ; c'est-à-dire très souvent. Nous avons alors cherché des modalités d'intervention qui lui permettraient de s'engager dans des séquences plus longues.

1. Le conte pour contenir notre rencontre

Nous avons pensé qu'une trame narrative, dans ce qu'elle possède de structurant, de prévisible, de permanent pourrait offrir un objet d'attention conjointe tout en permettant à l'enfant d'associer l'écrit à du sens. Le travail de Pierre Lafforgue (2002), pédopsychiatre, décrit dans son ouvrage *Petit Poucet deviendra grand*, nous avait inspiré. L'auteur y présente sa démarche thérapeutique, nommée « *Ateliers contes thérapeutiques* », qu'il a expérimentée pendant trente ans en consultation ainsi qu'en hôpital de jour auprès d'enfants psychotiques. Ce support littéraire a retenu l'attention de l'auteur au regard de ses contenus latents et de ses liaisons avec la vie psychique. Il s'agissait de permettre aux enfants et adolescents d'une part, d'intégrer la structure quinaire des contes traditionnels comme contenant de pensée (Bion,

2003 ; Anzieu, 2000, Gibello, 1998) et d'autre part, de construire des identités projectives (Klein, 2005 ; Ciccone, 2000) au travers d'une activité théâtrale mettant les contes en scène. Loin de toute thérapie, il nous a semblé que la notion de contenant de pensée pouvait être transposée en pédagogie. Ce n'était en rien original. Nous ne faisions que reprendre et mettre en œuvre une recherche engagée par les pédagogues suite à la réflexion de Bernard Gibello (1999).

Assuré que la structure narrative offrait un cadre référentiel suffisant, notre démarche a été en quelque sorte descendante. Nous sommes parti du sens pour descendre vers le mot dont la signification était contenue dans la narration ; ce qui évitait l'écueil de la polysémie. La narration appliquée au conte étant, dans sa forme traditionnelle, très fortement structurée (Paul Larivaille, 1974)[54], il nous a semblé qu'elle offrait deux avantages certains : 1) elle était un élément facilement identifiable dans son ensemble avec un début et une fin très marqués ; 2) ses composants tels que les lieux, les personnages, les objets, voire à une moindre échelle, les péripéties, étaient aisément repérables.

Nous avons donc repris l'ensemble du matériel déjà utilisé lors des prétests avec à l'esprit l'idée que nous pourrions partir de l'image qui nécessite une forme de traitement pour lequel l'enfant avait manifesté une certaine habilité pour arriver, via les supports iconiques cités précédemment, à l'unité lexicale d'abord en production orale, puis en décodage par adressage et en fin par production écrite par assemblage.

Cette trame principale nous a paru propice à la variation des situations de communication. Pour ce faire, nous avions élaboré plusieurs situations (ou scénarios d'échanges). Le premier est celui que nous avons décrit. Il a servi aux tests. Nous l'avons laissé regarder le film tout en mettant à sa disposition des images plastifiées correspondantes afin qu'il puisse les nommer. Dans un second scénario, nous avons lu le texte tout en lui demandant de désigner les images correspondantes. Nous les avons nommé puis lui avons demandé de désigner l'étiquette correspondante et de nommer l'objet à son tour : « *Montre Tijean* ! », « *Où vois-tu la grotte* ? », « *Et là, qu'est-ce que c'est ?* ». Il était question d'abandonner progressivement une modalité de représentation du sens, le film, pour accéder à un traitement majoritairement oral en réception que sont venues étayer les illustrations déjà vues, mémorisées et connues. Puis, nous glisserions vers la représentation écrite.

Cette tâche, apparemment simple a réclamé une mobilisation cognitive relativement complexe (Ferrand, 1997). La plupart des modèles actuels suggèrent que la dénomination des

[54] Larivaile P.(1974), *L'analyse morphologique du récit*, in Poétique 19, pp. 368-388.

objets repose sur au moins trois étapes. La première correspondrait à l'activation (ou récupération) des descriptions structurales de l'objet, c'est-à-dire la forme visuelle de l'objet ; la seconde consiste en l'activation (ou récupération) de la représentation sémantique de l'objet ; enfin, la troisième étape est l'activation (ou récupération du nom de l'objet), autrement dit, sa représentation phonologique.

Comme les prétests avaient permis de le noter, notre élève a correctement répondu à ces tâches. Il a mémorisé très rapidement les mots dont le rapport signifiant/signifié était stable (les noms des personnages, des lieux, des objets). Il a su nommer les objets sans que nous le fassions avant, démontrant ainsi ses capacités de mémorisation à long terme et ses connaissances lexicales. Les processus permettant la dénomination orale d'un objet semblaient donc correctement activés. Cette compétence déictique s'origine dans les capacités de pointage proto-impératif qui désignent l'objet sans que cette opération s'accompagne d'émission de commentaires à son sujet. Elle est souvent développée par les enfants avec autisme quand l'atteinte n'est pas trop invalidante.

Bien que sachant que la mise en narration est difficilement accessible aux personnes avec autisme (Hochmann, 2005), nous avons néanmoins voulu tester sa capacité à raconter une histoire : peut-être y arriverait-il grâce à l'ensemble des images séquentielles que nous avions mises à sa disposition. L'idée était manifestement déplacée au regard de sa pathologie mais nous voulions connaître l'horizon de ces possibilités. Il a manifesté une envie d'y répondre parce qu'il s'est engagé, comme souvent il le fera, dans l'activité, répondant ainsi à nos attentes et ce, sans réticence. Cependant, très rapidement, après environ deux, trois minutes, nous avons assisté aux premières manifestations qui résultaient d'une impossibilité de répondre à la tâche. Il y en a eu plusieurs formes. La première a été un relâchement du buste sur la table, puis un affalement de tout le corps au sol marquant ainsi à la fois l'intensité de l'effort cognitif fourni (Plumet M-H. et Tardif C., 2003) et la nécessité de rompre l'interaction. La seconde a été un départ brusque de la table ronde où nous étions tous deux installés. La troisième s'est exprimée par le détournement du matériel de sa fonction pédagogique initiale. Le message était clair.

L'ensemble de ces comportements cliniques nous a fait rapidement comprendre que nous avions imposé une tâche qui réclamait une attention plurimodale (Gepner, 2006, 2014 ; Nadère-Grosbois, 2006) beaucoup trop importante portant à la fois sur l'objet du récit mais aussi sur la gestion de nos échanges (Danon-Boileau, 2009) ; ce qui le déstabilisait et nécessitait un retrait salvateur de sa part (Joly F., 1998 ; Bullinger A., 2003 ; Bullinger A. et Delion P., 2004 ; Jouen F., Molina M., 2000). L'effort cognitif imposé par l'exercice scolaire

était trop important. En effet, des liens devaient être élaborés entre les éléments du récit que des objets linguistiques syntaxiques venaient instancier. Un traitement métalinguistique (Bruner, 1983) était nécessaire, ce qui était, à ce moment, au-delà des potentialités de notre élève.

De plus, nous avions sollicité une instance psychique (Hochmann, 2007) altérée. Nous avons alors constaté qu'en effet, à l'instar de ce que nous avions lu, la narration nécessitait une organisation temporelle et spatiale symbolique que, généralement, la pathologie autistique ne permet pas. Elle réclame que le narrateur se pose comme sujet qui produit un discours indirect ne correspondant pas à sa réalité. Le discours narratif lui était donc inaccessible en l'état actuel des choses.

Nous avons tenu compte de son comportement auquel nous avons attribué un sens et donc une valeur d'acte de langage. En agissant ainsi, notre élève, dont on ne pouvait pas remettre en cause la bonne volonté, nous parlait. Nous devions l'écouter au risque de glisser vers une contrainte insensée. Alors qu'il s'était engagé dans une attention conjointe dès le début de la séance, l'activité scolaire avait suscité la rupture. Nous avons abandonné la narration trop éloignée de sa ZPD (Vygotsky, 1985). Nous devions nous rapprocher de ses potentialités.

Cependant, il ne suffisait pas de le décréter. Cette approche se construit. Elle est subtile et ce, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un enfant avec autisme. Une évaluation de type scolaire ne suffisait pas à la délimiter car les capacités cognitives ne dépendent pas uniquement des processus de résolutions mais aussi, et surtout des interactions établies par l'adulte. Dans notre cas, nous devions chercher dans l'attitude de l'enfant, ce qui pourrait nous permettre de l'établir.

2. La médiation de l'ordinateur pour rejoindre l'enfant

Nous avons donc décidé que le corpus porterait essentiellement sur la dénomination en tant qu'elle désigne un objet et, considérant l'intérêt que l'enfant avait manifesté pour l'ordinateur, nous l'avons utilisé dans la perspective que le plaisir qu'il prendrait, pourrait susciter tout à la fois attention conjointe et apprentissage. Nous appuyant sur l'étude de Klin (Klin et al., 2009) qui souligne l'absence d'effet préférentiel pour les mouvements humains, reprise par M. Zilbovicius (2011) ainsi que celle d'Annaz, Campbell, Coleman, Milne et Swettenham (2012) qui constate une réaction préférentielle aux mouvements non biologiques, nous avons pensé que la médiation par l'ordinateur soulagerait notre élève d'une interaction dont l'intensité pouvait le perturber.

Nous avons préparé des tâches qui ont consisté à opérer des liens graphophonologiques à partir d'un travail sur certains mots tirés du même conte (Chapitre 3) puis d'autres rencontrés dans différents jeux de cartes. Ne pouvant anticiper la durée d'attention que notre élève consacrerait à la tâche orthographique, nous avons également prévu des jeux numériques de logique[55] qui, de fait, réclamaient l'usage de l'ordinateur.

Il a manifesté un grand intérêt à installer l'appareil mais a exprimé un premier refus lorsqu'il a fallu ouvrir le fichier. Les choses se sont gâtées lorsqu'il a compris que nous lui demandions de faire un exercice. Cette séance (Annexe 4) a été particulièrement pénible pour tous les deux.

Vignette 2 – Séance 7. Thème : difficulté de l'adulte à établir une attention conjointe sur un support en lien avec l'écrit.

Les deux interlocuteurs sont assis l'un à côté de l'autre. Très proches.

02 .07 **E** : Joue avec le curseur de la souris.
A : ***C*** *D'abord, on travaille.* (Pointe du doigt le fichier sur l'écran.)
E : Ouvre son fichier. Relâchement du torse qu'il penche et tient très près du clavier.

2.13 **E** : frappe fortement et plusieurs fois son index droit sur la souris sans regarder l'écran.

2.21 **A** : ***↓C !↓*** (Réprobateur)
E : Continue. Pas un regard sur l'écran.

2.31 **A** : *A ben non,* ***C****, là….. ! Tu recommences.*
E : Recule son torse. S'éloigne de l'écran.

2.32 **E** : *Oh non :::!* (Sans regarder l'adulte.)

2.33 **A** : (Toujours éloigné de l'enfant.) *Ah ben non ! Je t'ai dit : d'abord on travaille et après on joue.*
E : Ne répond pas à la demande.

2.38 **A** : *Donc, je vais être obligé de reprendre l'ordinateur.*

2.40 **E** : (Penche sa tête vers l'adulte tout en regardant l'écran) *Ze //zə//vais travailler !*

2.41 **A** : *Bon, d'accord !* C'est très bien de me le dire, ça me fait plaisir. (Pointe de nouveau l'écran.)
E : Regarde l'écran.

2.50 **E** : Tape de nouveau fortement sur la souris. Ouvre le fichier. Regarde l'écran. Contrôle correctement le curseur.

02.51 **A** : (Regarde l'enfant qui regarde l'ordinateur.) *Alors ? Est-ce que tu sais ce qu'est une syllabe ? Regarde, dans /ananas/, on a : /a/ /na/ /nas/.* (Marque chaque syllabe par un coup sur la table.)
E : */na/ /nas/* (Produit les deux dernières syllabes en même temps que l'adulte et en respectant la scansion.)

[55] *Logico Floc*, 4-9 ans et enseignement spécialisé. 20 jeux autour de la logique. Floc production. Il s'agit d'algorithmes, de tableaux à double entrée, de tris, de catégorisation, d'observations des différences, de reconnaissances visuelles, etc.

03.06 **A** : *Très bien ! Alors maintenant tu vas écrire le mot : /ananas/.* (Passe son bras derrière le dos de l'enfant pour prendre la souris et placer le curseur sur la deuxième grille.)

03.10 **E** : Joue avec la souris et déplace le curseur hors de la grille. **A** : *+ ↑Non ! Non ! Non ! ↑+ (Ton humoristique.)*

03.15 **E** : Lâche la souris. **A** : Replace le curseur. Se positionne en face du clavier le corps penché vers l'enfant.

03.16 **E** : Écrit /a / dans la première case de la grille.

03.17 **A** : Place le curseur dans la deuxième case.

03.20 **E** : Tape sur la touche H.

03.21 **A** : *Ah ! Ça ressemble, tu as raison. Il faut un /n/.* **E** : *>H> !*

03.22 **A** : Se lève et va vers le tableau pour montrer comment s'écrit la lettre N en majuscule d'imprimerie. **E** : ne regarde pas.

03.34 **A** : Regarde ! Je l'écris au tableau le N. E : Ne s'intéresse pas à ce que l'adulte a écrit au tableau.

03.31 **A** : Regarde le N !

03.32 **E** : Pose un regard très furtif sur le tableau et revient immédiatement sur l'écran.

03.35 **A** : Revient s'assoir. Prend la souris. Replace le curseur dans la grille.
E : Regarde le clavier.

03.37 **A** : Regarde, je te montre : N ! Il appuie sur la touche.
E : Le torse penché sur le clavier sans affalement ni relâchement.

03.40 **A** : *Après, /a/…. /na/* **E** : Se balance. Regarde l'écran.

03.41 **E** : A ! Appuie sur la touche correspondante.

03.42 **A** : *Alors ? Qu'est-ce que tu as écris, là ? a//na. Il manque /nas/.*

03.43 **E** : *H !* A : *Non, pas H. Le H ne se prononce pas.* (Montre la touche H.)

03.45 **E** : *N.*

03.46 **A** : *Ah, ouii ! /a/ /na/ /nas:::/.* **E** : *A, S*

03.47 **A** : *Ah, ouiiii ! >Magnifique !>* (Lève le bras gauche en signe de victoire.) *Super ! On enregistre.*

03.55 **A** : *Maintenant, tu vas écrire le mot : banane.* **E** : Joue de nouveau avec le curseur. Affaisse son torse. Se penche vers l'écran, la tête tombante vers le côté gauche. Rit. Agite beaucoup les jambes.

04.08 **A** : Montre le modèle. **E** : Ne regarde pas.

04.25 **A** : (Pointe du doigt la première lettre sur le mot.) *Regarde, **C** ! Est-ce que tu connais cette lettre ?*
E : Ne regarde pas.

04.30 **A** : (Regarde l'enfant tout en pointant.) ***C*** !
E : Ne répond ni ne regarde.

04.31 **E** : Joue avec le curseur.

04.32 **A** : ***C*** *! Tu joues ! Non, non, là je ne suis pas d'accord !*
E : Rit.

04.33 **A** : (Parle à l'enfant du tableau.) *Ça va faire comme la semaine dernière. D'abord on fait de la lecture-écriture et après on joue.*

04.38 **A** : *Je vais être obligé de reprendre l'ordinateur….* **E** : *Oh ::: ! ….Oui !*

04.39 **A** : *Oui, quoi ?*

04.40 **A** : *Oui, tu fais de l'écriture ?*

04.50 **E** : *Oui :::.*

04.51 **A** : - *Regarde //Regarde-.*

05.05 **E** : Regarde à peine une seconde la lettre que pointait l'adulte et joue avec le curseur.

05.07 **A** : ***C****….tu ne regardes pas.* **E** : Gémissement de l'enfant. **A** : *<Regarde !<*

05.15 **E** : *Banane !* **A** : *Bien ::: ! Bravo ::: !* **E** : *+Banane, banane, banane +*

05.55 **E** : *+>Banane !> < Banane<+ !*

05.56 **A** : (Regarde l'enfant.) *Oui ! Banane !*

05.56 **E** : *+Banane, banane, banane.+*

06.00 **A** : *Alors, dans /banane/, combien de syllabes tu entends ?*
E : Regarde l'écran sur lequel est écrit le mot.

06.02 **A** : *Dans /banane/, il y a combien de syllabes ?* (Lève la main pour rythmer les syllabes sur la table.)
E : Fait de même mais avec ses deux mains. Puis, tape sur la table.
A : Laisse faire l'enfant.
E : (Tape deux fois des deux mains en scandant oralement les deux syllabes.)

06.05 **A** : *>Bravo :::> !*

06.10 **E** : Joue de nouveau avec le curseur.

Ces échanges illustrent bien les tensions que nous avons vécues toujours au début des séances. Nous avons voulu qu'il commence par travailler. Il ne l'a pas vu de cet œil. Il a répondu régulièrement à nos injonctions et rappels au travail mais il a souvent rompu les interactions sans jamais manifester de réaction débordante que sa frustration aurait pu déclencher. Nous avons dépensé tous deux beaucoup d'énergie à exprimer chacun notre désir. En ce qui nous concerne, nous avons instauré un rapport de force dont la prise de conscience fut très désagréable car contraire à un idéal que nous avions élaboré grâce à nos lectures. Nous hésitions entre laisser l'enfant jouer en premier lieu ou lui accorder le plaisir des jeux après le travail scolaire. Nous craignions ne plus pouvoir lui imposer le travail après avoir joué. Nous avons pensé qu'il fallait clairement exprimer notre volonté tout en pensant qu'il y avait certainement une autre façon de faire beaucoup plus souple. Nous la découvrirons plus tard.

Ainsi, nous menaçons par deux fois d'ôter ce qui en vérité réjouit l'enfant c'est-à-dire l'ordinateur (2.38 mn et 4.48 mn). Alors qu'il nous demande de jouer, nous persistons à ne

pas l'entendre c'est-à-dire à ne pas répondre à ses envies par lesquelles il serait peut-être possible de nous placer en attention conjointe (2.33 mn ; 4.33 mn). Nous tenons absolument à imposer une séquence de travail avant une séquence de jeu. Nous conserverons cette attitude durant toute la séquence de travail. Nous réalisons, a posteriori, que nous avons adopté une démarche de conditionnement opérant (Skinner) ; le renforçateur étant la possibilité d'utiliser l'ordinateur.

Notre mécontentement s'exprime oralement par une intonation menaçante (2.21 mn ; 2.31 mn ; 4.32 mn ; 4.33 mn ; 4.40 mn ; 5.07 mn) mais aussi par une distance corporelle que nous installons au gré de nos émotions. Nous nous rapprochons lorsqu'il répond à nos attentes et nous éloignons lorsqu'il refuse. Nous avions déjà agi ainsi lors de la séance précédente. Cette fois-ci, le prétexte a été de lui montrer la forme de la lettre /n/. Nous aurions pu tout aussi bien tracer la lettre sur une feuille ou la faire apparaitre sur l'écran en restant côte-à-côte. Nous restons éloigné de l'élève 1.40 mn. L'usage du tableau a certes un sens qui peut paraître évident. Cependant, le fait d'y être resté tant que l'enfant ne répondait pas à la consigne ainsi que de nous être assis après que nous ayons obtenu ce que nous attendions (prononciation des mots, arrêt de l'usage intempestif du curseur, observation de l'écran) tend à traduire une attitude agressive à laquelle met fin l'obtempération de l'enfant.

Il a, de différentes façons, exprimé sa façon de voir le déroulement de la séance en réclamant avant tout les jeux. Ce que nous avons refusé. Puis, il est passé à une demande plus atténuée. Il nous a rappelé ses intentions à plusieurs reprises tout au long de la séance et ce, alors qu'il donnait le change. Ne s'était-il pas particulièrement bien investi ? Or, nous n'en avons pas tenu compte. Notre attitude a suscité un certain nombre d'émotions qu'il a exprimées selon différentes modalités. Ainsi a-t-il dit sa crainte que nous lui retirions l'ordinateur et que nous l'obligions à travailler (2.32 mn) par une intonation qui est ici signifiante. Il a cherché à calmer l'adulte à plusieurs reprises. D'abord par un énoncé, directement adressé à l'interlocuteur (2.40 mn). On note l'emploi du pronom personnel de la première personne mais aussi la valeur performative. Puis par une seconde tentative sous la forme d'une attention conjointe, mais éphémère (2.41 à 3.47 mn ; 5.05 mn ; 6 à 6.07 mn). Enfin, par l'oralisation des lexèmes travaillés sur un mode calme (5.15 mn ; 5.28 mn). Il exprime son exaspération lorsqu'il refuse de regarder l'écran ou agite ses jambes (3.48), répète de nouveau les lexèmes /banane/ et /ananas/ avec un débit très rapide, une intensité forte (5.55 mn) et par réitération rapprochée (5.56 mn). Il en est de même lorsqu'il crie /ananas/. Ici, nous posons un regard étonné sur lui comme si nous prenions enfin conscience que l'enfant nous disait quelque chose que nous ne voulions pas entendre. Et, en effet,

focalisé sur nos intentions pédagogiques, nous n'écoutions rien. Certes, ses performances ont été remarquables mais devait-il en payer à ce point le prix ?

Après cinq séances, durant lesquelles nous avons cru qu'un certain rituel avait pu se mettre en place, autrement dit, notre conception du travail avant le jeu, ça a été l'impasse. L'enfant ne voulait plus investir les tâches d'apprentissage que nous lui proposions. Une réelle remise en question s'avérait nécessaire. Notre attitude faite de rigidité et de désir de soumission de l'enfant ne convenait pas. Ce n'est pas parce que nous obtenions ce que nous voulions, c'est-à-dire des performances, que la relation était bonne en soi. Les tensions étaient trop nombreuses.

3. Un premier questionnement réflexif

Nous avons alors cherché ce qui de notre côté, posait problème. Pour ce faire, nous avons posé un regard analytique sur notre attitude fondé sur la définition de la relation de tutelle (Bruner).

Conformément à ce que dit Bruner, nous nous sommes positionné comme garant du cadre puis comme incitateur. Partant, nous avons assuré la première fonction de la relation de tutelle qui est l'enrôlement. Or, nous avons constaté que nous n'étions pas parvenu à un enrôlement suffisamment efficient pour que l'enfant s'engage dans la résolution des tâches que nous lui proposions. L'enfant n'étant pas du tout intéressé par ce que nous lui présentions, nous avons été obligé d'exercer un guidance très forte.

En ce qui concerne la réduction des degrés de liberté qui consiste à éliminer les sources informationnelles de distraction, autrement dit simplifier le nombre d'opérations nécessaires ; il nous est apparu qu'en passant du texte narratif au lexème, nous avions opéré une réduction drastique des éléments qui auraient pu parasiter le processus attentionnel. Cependant, en proposant l'ordinateur comme environnement ergonomique nous avons réduit à néant cette opération.

Nous n'avons pas eu plus de succès à propos des trois autres fonctions qui sont : le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques et la démonstration. En effet, nos tentatives de maintien ont créé des situations particulièrement tendues. La signalisation dépendait clairement des capacités de traitement simultané des informations de notre élève qui n'avaient pas été suffisamment prise en comptes. Or, nous n'avons pas explicitement considéré les conditions permettant de réduire le traitement parcellaire de l'environnement. Enfin, la démonstration que nous avons tentée lors des séances de travail sur les lexèmes n'a absolument rien produit d'observable en termes d'apprentissage.

Alors que nous tentions de nous expliquer les raisons de nos difficultés, parmi toutes celles que nous nous donnions, il nous est apparu que la plus évidente était l'absence d'écoute de l'enfant. Nous réalisions que nous avions nié son statut de sujet. Pour le lui donner ; il fallait lui offrir la possibilité d'agir sur les interactions. Pour ce faire, les formats de nos échanges ne pouvaient pas seulement être initiés par l'adulte mais par les deux interlocuteurs. C'était la seule manière d'intégrer les modalités communicationnelles singulières de notre élève et de créer, ainsi, un environnement répondant à ses besoins. Il fallait donc lui donner un pouvoir d'agir sur la situation et non pas seulement la subir. N'était-ce pas ce que, entre autre, il nous avait montré ?

Nous devions adopter une posture nous permettant de nous intéresser davantage à l'enfant qu'à l'objet d'apprentissage. Une observation aussi attentive que sensible nous permettrait peut-être de le rejoindre dans une attention conjointe dont il nous aurait donné les clés. Bruner explique qu'au niveau le plus simple de l'étayage, l'adulte fait en sorte que l'enfant puisse associer signes (la parole, les gestes) et les événements qui se vivent en contexte (Bruner, 2011, p. 288) : « […] *Qu'il s'agisse d'apprentissage, des activités sensorimotrices, cognitives ou encore linguistiques, l'adulte doit faire en sorte que l'enfant ait l'occasion d'établir des relations entre signes et événements.* ». Nous devions d'abord le faire pour nous-même. Il nous revenait d'établir ces relations entre ce qu'il nous montrait et les événements que nous vivions afin d'agir de telle sorte que nous établissions, ensemble, une attention conjointe de qualité.

Quels avaient été les signes évidents que l'enfant nous avait donnés à voir ? Nous avons constaté qu'il avait souvent été très absorbé par le curseur qu'il déplaçait sur l'écran. Le mouvement de la flèche semblait parfois l'amuser, parfois le fasciner au plus haut point. Il en a été de même lorsqu'il fermait et ouvrait les fenêtres en cliquant sur la croix, en haut à droite, transformant l'écran en une cascade infinie d'espaces que nous n'avons pas pu nous empêcher de comparer aux mises en abîme dans l'art pictural. Ces actions lui procuraient du plaisir ou, à tout le moins, une excitation. Celles-ci revêtaient une dimension sensorielle certaine. Cependant, inscrites dans nos interactions, elles ne manquaient pas de recéler une signifiance que l'enfant comme nous-même leur donnions. Les échanges conversationnels tendent à le démontrer. Ainsi, non seulement l'ordinateur était source de plaisir mais il lui permettait aussi d'exercer un contrôle sur notre relation ; ce que nous ne supportions pas.

Cette première analyse nous a amené à conclure que nous ne pouvions pas faire l'économie de la façon dont l'enfant intervenait. Nous devions accepter ses actions. Pourquoi ne pas accepter des formats intégrant une interaction dans laquelle l'enfant prendrait

l'initiative des interactions ? Ce faisant, nous nous engagerions dans une attention conjointe dont il serait initiateur. Le plaisir de gérer l'appareil, en tant que vecteur de contrôle des interactions, se déplacerait, peut-être, sur les interactions elles-mêmes.

Cette nouvelle posture dessinait des perspectives interactionnelles dans lesquelles la co-construction revêtait une importance capitale. Celle-ci commençait certainement par la prise en compte de ce que nous percevions comme le plaisir de l'enfant. Elle devait aussi englober les modalités sensorielles.

Nous avions remarqué que les moments durant lesquels l'enfant gagnait en attention conjointe étaient ceux où, après un travail scolaire, il avait voulu jouer dans une maisonnette en bois qui était dans la salle au centre Alfred Binet ou durant les jeux de cartes à condition qu'ils n'aient pas trait avec la lecture. Nous répondions parcimonieusement à la première demande car nous craignions que l'élève ne nous identifie plus comme « maitre d'école ». Pourtant, accéder à cette requête pouvait représenter un lieu de rencontre symbolique important. Pourquoi ne pas concevoir que c'était peut-être là une voie détournée mais réelle qui mènerait à l'apprentissage ? Nous savions que dans cette structure, il avait vécu des interactions à caractère symbolique dont il initiait les épisodes. Nous devions accepter qu'il ne désire pas investir les apprentissages et le lui signifier. Néanmoins, nous devions alors lui proposer d'autres modalités permettant de solliciter tout autant ce qui favorise l'attention conjointe. Le jeu est apparu comme une évidence.

Le plaisir devait donc avoir une place importante. Nous l'avons constaté en mesurant la baisse des durées d'attention conjointe et l'augmentation des ruptures au fur et à mesure que nous proposions des séances ciblées sur l'écrit. Nous avons calculé la durée des séquences durant lesquelles l'élève s'est focalisé avec nous sur la tâche (Annexe 5). Nous avons ainsi obtenu un nombre de séquences dites séquences d'attention conjointe sur une tâche scolaire et la durée de chacune d'entre elle. Celle-ci est à rapporter à la durée totale de chaque séance, on obtient ainsi un pourcentage indiquant le temps réel consacré à la tâche.

Une séquence d'attention conjointe sur une tâche scolaire prend fin par une rupture. Sont considérés comme ruptures tous les comportements non verbaux et verbaux exprimant soit un intérêt autre que celui de la tâche soit un retrait de type autistique (manifestation de l'hypersensorialité). Les retraits correspondent à un ralentissement dans le rythme de l'investissement. Nous reviendrons sur cet aspect. Cette définition très restrictive ne prédit en rien du sens ainsi que des raisons des ruptures qui, pour être saisies, doivent être rapportées à l'ensemble de la situation contextuelle. Une séquence attentionnelle prend donc fin lorsqu'une rupture est observable.

Nous avons remarqué que la durée générale de la séance augmentait ; ce qui n'était pas sans impacter la capacité d'attention conjointe de l'enfant. En effet, la durée des rencontres lui a réclamé un effort de gestion des échanges. Le nombre de séquences d'attention conjointe a augmenté avec le temps alors que leur durée totale s'est amenuisée au fur et à mesure que les séances ont plus précisément été consacrées à la production écrite. Plus la tâche de production écrite est devenue centrale dans nos rencontres, plus le maintien de l'attention conjointe a été difficile. Alors que les séances essentiellement basées sur le visionnage du film ainsi que celles comprenant les tâches de dénomination orale sont passées de 20.55 mn à 25.35 mn sans ruptures manifestes sinon lors de la première séance, celles plus précisément dédiées à l'écrit (séances 4-5-6-7) ont connu une réduction de 6 mn (-6.01 mn). Certes, cet écart n'est pas suffisamment important pour être significatif. Néanmoins, certaines variables corrélées permettent de saisir, dans ces différences minimes, des éléments parlants. Il s'agit du nombre ainsi que la durée des ruptures.

Celles-ci sont quasi inexistantes lorsque le support est le DVD. Ce médium semble pleinement répondre au besoin de notre élève dans le sens où l'interaction n'est pas nécessaire et qu'il ne donne pas lieu à un apprentissage particulier. L'hypothèse de l'effet régulateur de tension pouvait donc être plausible.

Une autre piste explicative a été envisageable. En organisant des séances précisément focalisées sur l'écrit, nous avons sollicité un investissement très contraignant. Le traitement des signes écrits réclame une ressource attentionnelle ainsi qu'une attention sélective beaucoup plus importante que celle sollicitée par l'image animée. Autrement dit, les tâches de reconnaissance lexicale et de découpage syllabique ont absorbé une part de plus en plus importante de l'attention de l'élève sans que les autres tâches de traitement des diverses informations relatives à l'environnement ne soient réduites pour autant. Entre attention sélective et attention partagée, l'élève pouvait certainement connaître une telle fatigue qu'il n'avait d'autre moyen de récupérer que de s'exclure autant que possible de ce qui lui demandait un effort impossible.

Enfin, nous pouvions imaginer que l'enfant n'avait aucune envie d'apprendre ou bien que les modalités que nous proposions ne suscitaient aucune motivation.

4. S'adapter n'est pas renoncer

Bien qu'inquiétant, surseoir à la réalisation d'un projet précis n'est pas en soi une catastrophe à condition que ce ne soit pas synonyme d'un abandon des autres aspects connexes tout aussi importants relatifs à la relation pédagogique et en particulier ceux que

nous abordons. Nous devions concevoir que ce n'était pas parce que l'aspect strictement notionnel n'était pas traité dans l'immédiateté que son apprentissage ultérieur ne serait pas possible. Renoncer à une partie, ce n'était pas renoncer au tout ! Il fallait aussi admettre que l'enfant apprendrait mais certainement de façon surprenante à nos yeux puisque, tant que nous ne connaissions pas ses modalités, il détenait seul les clés. Nous avions donc besoin de lui pour œuvrer.

Nous avons pensé que, tout en posant des objectifs pédagogiques précis, expression de nos intentions conscientes, nous devions nous adapter en permanence aux réponses de l'enfant. Selon leur contenu plus ou moins éloigné de nos préoccupations, il était possible de renoncer pour un temps à nos buts. Mais il ne s'agirait pas de ne rien faire. Nous devions rechercher et identifier, dans ce qu'il aurait proposé, des éléments relevant de savoirs ou de savoir-faire afin de les exploiter. Si nous devions ne rien trouver, il conviendrait alors de métaboliser ce que nous percevrions au regard de notre propre subjectivité pour initier des formats dans lesquels il pourrait prendre sa place.

Cette attitude réclamait une observation fine de de notre part, ainsi qu'une aptitude à émettre des hypothèses. Ce n'est pas sans rappeler ce que disent tout à la fois Stern et Bruner à propos des capacités des mères[56] à élaborer des interprétations à partir des comportements de leur nourrisson. Pour autant, nous ne devrons pas laisser l'enfant s'enfermer dans un rôle d'initiateur permanent. En effet, avec un nourrisson tout-venant, c'est l'adulte qui est actant d'abord en attendant que l'enfant le devienne (Bruner). Les enfants avec autisme, quant à eux, ne présentent qu'une seule forme d'intervention sur le monde : l'injonction. Elle s'exprime par des demandes incessantes, réitérées et stéréotypées (Ferrari, 2006 ; Danon-Boileau, 2012). Intervertir les rôles semblait une variable importante.

Pour parvenir à cette modalité d'enseignement, nous devions nous garder d'imposer au préalable des modalités de déroulement. Il s'agirait d'une co-construction. Malgré une relation asymétrique, celle-ci laisserait un rôle à jouer à l'enfant dans le déroulement de la séance mais aussi dans l'établissement des interactions de tutelles dont il détenait, pour une grande part, sinon pour la totalité, les modalités de mise en œuvre effective. La relation prendrait l'apparence d'une improvisation à deux à visée d'apprentissage.

Ce qui est aisé d'annoncer, n'est pas facilement réalisable.

[56] La parentalité étant un objet socialement construit, nous espérons que les pères en sont tout aussi capables.

II. SE METTRE EN RETRAIT : LA GUIDANCE DE L'ENFANT

Nous avons donc décidé de nous laisser guider par l'enfant pendant quelques temps afin de mieux le connaître et d'apprendre comment le solliciter. Puisque l'ordinateur lui plaisait, cet objet pouvait donc devenir le vecteur de notre rencontre. Il nous servirait à jouer.

Le jeu établit un continuum allant des phénomènes transitionnels au jeu partagé, ouvrant une aire privilégiée de la connaissance de soi et aussi d'autrui, pour aboutir, enfin, aux expériences culturelles et à l'activité créatrice. En effet, Anna Freud et surtout Winnicott (1975) nous ont appris que par le jeu, d'abord solitaire puis partagé, le petit enfant se découvre progressivement grâce à l'établissement d'un espace intermédiaire ou « *transitionnel* » ne relevant ni de la réalité intérieure, ni de la réalité extérieure. Cette dimension transitionnelle signifie que jouer, c'est prendre un échantillon du monde extérieur et en user au service de son monde intérieur. C'est aussi extérioriser un fragment de son monde intérieur pour le concrétiser en objet extérieur. Cela n'est pas sans rappeler Piaget et le procès qui mène de l'assimilation à l'accommodation. Bien que l'analogie entre le petit enfant et notre élève ne fût pas permise, nous avons pensé que le jeu pouvait lui permettre de construire une distinction entre soi et le monde et qu'au final, c'était de cette construction même que viendrait son plaisir.

L'enfant devait sentir qu'il pouvait agir sur la situation. Les actions qu'il exercerait sur l'environnement, dont nous faisions partie, contribueraient à développer et structurer l'ensemble des processus mentaux à l'origine de la pensée, parmi lesquels le langage tient une place prépondérante. Pour qu'il y parvienne, nous devions faire en sorte qu'il comprenne que nous adhérions à ses actions en lui montrant que nous y trouvions notre compte, c'est-à-dire du plaisir. Nous le signifierons en acceptant de jouer avec lui et selon ses scénarios. Nous nous mettrions en retrait et en accepterions ses modalités. Mais pas entièrement. Il nous semblait que nous ne devions pas disparaitre en tant que sujet désirant.

Pour cette raison, nous avons maintenu des activités de de production orthographique sur ordinateur auxquels des jeux de reconnaissance lexicale[57] (Photo 8) ainsi que des jeux de catégorisation[58] (Photos 6 et 7) sont venus s'ajouter. Ceux-ci permettent, en plus du logiciel, de solliciter les fonctions cognitives fondamentales mais, cette fois, en interaction directe, c'est-à-dire sans la médiation de l'ordinateur. Un recours plus au moins important à l'appareil,

[57] Maryse Bouchet, Orthophoniste, *Rapido*, Éditions Mot à Mot.
[58] *Sémantix*, *Mini-Memogym* (2011), Éditions ProLoG.

un refus systématique du jeu en face à face ou, au contraire, leur acceptation, traduiraient les disponibilités interactionnelles de notre élève.

Nous voulions solliciter régulièrement l'enfant afin qu'il n'oublie pas nos intentions. Cette demande ne serait pas sans susciter un certain ajustement entre ce qu'il désirait et ce que nous souhaitions. De fait, il n'y a pas d'apprentissage sans prise en compte de l'altérité. Cela dit, nous n'avions pas non plus l'intention d'insister et de le contraindre. Il s'agissait de négocier, un peu, afin de solliciter la souplesse dans un comportement souvent très rigide. Puis, nous aviserions selon sa réaction. Au final, il nous revenait d'effectuer l'adaptation que sa pathologie ne lui permettait pas d'accomplir aisément.

Photo 6. Sémantix.

Photo 7. Mini-Mémogym.

Photo 8. Rapido.

Nous avons adopté le scénario suivant qui a pour but essentiel de maintenir l'attention conjointe :

1. Laisser l'enfant installer l'appareil. L'adulte dépose les jeux (cartes et cd-rom) sur la table et laisse l'enfant choisir. Faire un choix d'activité engendre une situation de communication car l'activité crée le contexte référentiel et de fait, oriente l'organisation des énoncés. Ceux-ci, contextualisés, sont plus aisés à saisir pour un enfant connaissant des troubles pragmatiques. En nous inscrivant dans la situation énonciative créée par l'enfant, nous tentons de nous inscrire dans sa Zone Proximale de Développement interactionnelle.
2. Une fois le choix effectué, l'adulte s'inscrit dans une attention sur l'ordinateur en faisant en sorte qu'elle devienne conjointe. Pour ce faire, il passe par une verbalisation pondérée. Il raconte, interprète ce qui se passe dans et autour du jeu : ce que fait l'enfant ; comment il joue ; comment il réussit, combien c'est bien, c'est agréable.
3. Si l'ordinateur accapare l'enfant de telle sorte que ce dernier semble complètement isolé, l'adulte réclame un tour de rôle et joue aussi tout en verbalisant ce qu'il ressent et ce qu'il fait.
4. Si un comportement compulsif apparait chez l'enfant (ouvertures de plusieurs fenêtres, de plusieurs jeux ; jeux ouverts mais pas utilisés, etc.), l'adulte réduit la tension en opérant un glissement sémantique (interprétatif) : il entre en contact avec l'enfant en interprétant et commentant ce qui se passe sur l'écran sur un mode verbal pour exprimer les émotions : joie, plaisir, crainte de perdre, réussite, difficultés, etc.
5. Si l'isolement persiste, l'adulte intervient pour rétablir une activité collaborative.

6. Si l'enfant joue trop longtemps avec l'ordinateur (temps estimé par l'adulte), l'adulte fait la proposition de jouer à un jeu de carte.
7. Si l'enfant refuse : 1) l'adulte demande de jouer à l'ordinateur à son tour et instaure un tour de rôle ; 2) l'adulte propose les jeux de cartes en insistant.
8. Si l'enfant accepte de jouer aux cartes, l'adulte développe les tours de jeux, les commentaires. Il verbalise les stratégies de réussite.
9. L'adulte se tient en côte-à-côte soit à droite soit à gauche de l'enfant de telle sorte que l'ordinateur soit en face des deux interlocuteurs. Le positionnement est le même avec les cartes. Le face à face, qui peut s'avérer plus dérangeant à cause des regards directs qu'il impose est cependant à exploiter afin d'observer les réactions de l'enfant.
10. Quel que soit le choix de l'enfant, l'adulte l'utilise sur un mode pédagogique. Les jeux sont des supports particulièrement favorables pour cela. Ils sollicitent les raisonnements inductifs, déductifs. Ils permettent aussi le développement d'un bon nombre de processus cognitifs tels que la mémoire de travail, la planification qui tous sont nécessaires lorsqu'on apprend à lire et à écrire. Enfin, l'usage de l'ordinateur réclame une organisation praxique qui peut s'avérer délicate pour l'élève. Dans ce cas, l'adulte l'étaye par des interventions pondérées.
11. Cartes ou ordinateur, l'adulte veille à ce qu'un intérêt obsessionnel tout à fait légitime dans un premier temps, ne perdure pas au point de réduire l'espace des possibles.
12. L'adulte propose régulièrement un jeu en rapport avec l'écrit et en particulier, des cartes de mots par adressage.

Cette organisation devrait permettre de nous décentrer afin de laisser l'enfant organiser le rythme de nos échanges. Nous serions deux à donner le tempo dans une sorte d'improvisation contrôlée. Nous avons suivi ce scénario jusqu'à la fin de la première année scolaire de prise en charge. A-t-il eu un effet sur les capacités d'attention conjointe de l'enfant ?

A. Effet de la posture de retrait sur nos capacités d'observation

Aussi surprenant que cela puisse paraitre, c'est sur notre propre personne que nous avons constaté le premier effet. Ce positionnement nous permettait d'observer l'enfant.

Nous avons pris conscience que l'ordinateur avait un effet délétère dans la mesure où l'enfant s'isolait et, malgré notre insistance réitérée, n'était plus en capacité d'établir une attention conjointe. Nos commentaires n'ont dynamisé quasiment aucune réponse de sa part. Ils avaient, nous l'espérons, une fonction symbolique de médiatisation par le langage des émotions ou des événements mais ne s'inscrivaient quasiment plus dans des échanges. Nous observions trop souvent l'enfant entièrement accaparé par le jeu dont l'ergonomie lui permettait une autonomie totale. Dans la vignette suivante, on remarque que s'il y a bien

attention conjointe, celle-ci est très limitée et essentiellement le fait de l'adulte. En outre, l'enfant peut se dispenser de ce qui lui coûte, c'est-à-dire les interactions verbales.

Vignette 3- Séance 9. Thème : l'adulte commente ce que vit l'enfant.

L'enfant a ouvert un jeu et joue sur l'ordinateur. L'adulte est placé en retrait sur le côté gauche de l'enfant. Il regarde l'écran.

18.02 **A** : *Je ne les connais pas. Je suis comme toi*.

18.05 **A** : *On va comprendre ensemble ce qu'il faut faire.*

18.07 **A** : *Essaie le premier.* (Pointe un jeu sur l'écran.) **E** : Clique sur le jeu désigné.

18.16 **A** : *Ah ! Famille. Tu connais le jeu des 7 familles ?* **E** : *Oui.*

21.13 **E** : *Autre chose.* **A** : *Ah, ben, si tu veux. On va essayer de comprendre un autre jeu.*

21.27 **E** : Cherche un jeu sur le logiciel. Papillonne. **A** : Observe ce que fait l'enfant.

21.32 **A** : *Tu as choisi le tri.* **E** : Change de jeu.

21.46 **A** : *Alors, quel jeu as-tu choisi ?* **E** : Ne répond pas.

21.56 **A** : (Regarde l'écran.) *Alors, qu'est-ce qu'on a ?*

22.00 **E** : Joue à un jeu de tri.
A : (Commente ce que fait l'enfant.) *Oui. Trois bonhommes bleus.*

22.16 **A** : *Les trois chiens alignés.*

22.20 **A** : *Les trois garçons alignés.*

22.29 **A** : *J'essaie de comprendre.*

22.33 **E** : (A changé de jeu par mégarde.) *Oh non !* **A** : *Reviens au jeu.* **E** : Ne suit pas l'indication.

22.43 **A** : *Là, c'est le cri….*

22.49 **A** : *Peut-être, le tableau à double-entrée ?*

22.50 **A** : *Ce jeu-là.* (Pointe un jeu sur l'écran.) **E** : Ne répond pas ni ne suit les indications.

23.03 **A** : Regarde l'enfant.

23.12 **A** : *Ah ! Tu as le nom du jeu.*

23.20 **A** : (Oralise le nom d'un jeu.) *Le Point Commun.* **E** : Ne répond pas. Passe le curseur sur plusieurs jeux.

23.24 **A** : *Ça, ça s'appelle : rythme.*

23.26 **A** : *Ça s'appelle : le jeu de Kim.* **E** : Clique sur le jeu. **A** : *Houlà…On va essayer de comprendre.* **E** : Change de jeu.

Ces séances étaient intéressantes sur le plan de la prise d'initiative de l'enfant ainsi que sur la position de retrait de l'adulte. Elles nous ont offert quelques moments émouvants, en particulier le jour où l'enfant nous a pris la main pour nous indiquer que nous pouvions jouer sans que nous en ayons fait la demande. Pour autant, leur manque de complexité nous est apparu comme un obstacle au développement des différentes fonctions langagières (Annexe 6). En effet, nous ne faisions que décrire ce que réalisait l'enfant. C'était certes

important parce que nous mettions en mots une expérience. Cependant, nous n'avions plus à interagir l'un sur l'autre. Le logiciel de jeu ne permettait que trop peu d'actions communes. Par conséquent, mises à part les séquences d'installation du matériel, les énoncés produits ne contenaient que très peu d'actes de langage.

Aussi avons-nous organisé les séances de telle sorte que nous puissions vivre des échanges plus subtils. Il nous semblait plus intéressant de permettre à l'élève d'agir sur son interlocuteur plutôt que sur une machine. Les jeux de cartes nous ont permis cela. Nous l'avons laissé découvrir comment l'on pouvait s'en servir. Selon cette posture, nous avons pu constater que, si l'enfant a rencontré des difficultés à élaborer spontanément un sens, il a fait preuve d'une capacité certaine à repérer très rapidement les caractéristiques pertinentes pour leur réalisation. Il les a mémorisé d'une séance à l'autre, et il n'a pas été nécessaire d'y revenir à chaque fois. En cela, nous avons perçu un processus d'apprentissage.

Nous l'avons guidé à comprendre le sens de ces jeux. Pour ce faire, durant cette période, nous avons procédé de deux façons : soit nous donnions progressivement les caractéristiques soit ajoutant de la complexité soit nous imposions les règles.

Nous avons constaté qu'il s'engageait jusqu'à un certain point pour ensuite rompre. Ces ruptures étaient suffisamment importantes pour que nous cherchions à les comprendre. Nous ne voulions pas les bannir mais leur donner un sens. Lorsqu'il refusait les jeux de catégorisation et plus encore ceux de lecture, nous avons verbalisé afin de dédramatiser ces moments et, plutôt que de les considérer comme hors contexte, ils ont donné lieu, à leur tour à des conversations. Nous nous laissions alors guider vers l'ordinateur tout annonçant que nous changerions de jeu. De fait, ses envies n'ont plus dégénéré en rapport tumultueux et n'ont pas arrêté le déroulé des échanges. Le rythme était donné par l'enfant ; le maintien des interactions garanti par l'adulte. Nous vivions là nos premières négociations qui nous mèneront à une co-construction explicite des séances.

B. Les Ruptures : types, formes et fonctions

Nous avons relevé deux types de rupture dans les interactions : involontaire et intentionnelle ; verbale et non verbale.

1. Les ruptures involontaires relève du démantèlement sensoriel (Meltzer). Elles se manifestent par un attrait absolu par un objet autistique (Tustin) : texture (photos plastifiées), mouvement (curseur sur l'écran d'ordinateur), sonorité (certains phonèmes). Ces éléments ont ainsi opéré des distorsions de la fonction première du matériel pédagogique. Ces ruptures peuvent aussi ne pas avoir d'objet manifeste. Dans

ce cas, elles sont très courtes. Durant ces moments, nous avons observé une hypertonicité ou une hypotonicité corporelle ou alors des gestes répétitifs. Ces ruptures sont toujours non-verbales ou bien accompagnées d'onomatopées auxquelles nous n'avons pas toujours pu accorder une signifiance. Afin d'élaborer leur intelligibilité, nous avons tenté d'identifier les expressions de l'enfant et de les associer à un élément référentiel qui aurait pu nous permettre de le rejoindre. Cela n'a été possible qu'en captant les mouvements corporels : absence ou, au contraire pointage du regard, préhension de l'objet, écholalies, balancements ou immobilités, flapping, intensité et débit des productions orales, proxémique. Notre compréhension relevait d'un ressenti supposé que nous avons mis en mots ou scénarisé.

2. Les ruptures intentionnelles, ont été reconnues comme telles parce qu'elles sont accompagnées d'onomatopées signifiantes au regard de l'intonation ou d'énoncés dont la qualité informationnelle est suffisante pour que nous en saisissions le sens. L'intensité des productions orales est, à ce moment, très importante. Le corps entre aussi en jeu soit par des mouvements, des gestes qui sont congruents, soit par une hypotonicité. En ce sens, nous pouvons dire que, dans ce cas, notre élève produit des actes illocutoires (directif).
3. Plus tard, il a réclamé des pauses de jeu durant les moments de travail que nous avons traitées comme une rupture intentionnelle négociée.

Toutes les ruptures, toujours chargées d'affects (Dirany-Akoury, 2005), n'ont pas eu la même fonction. Celles qui sont involontaires ont servi à calmer les angoisses ou les inquiétudes. Nous les avons interprétées comme des modalités sensorielles de régulation. Elles se référaient aux mécanismes de défense. L'autosensualité en est la forme la plus commune. Dans ce cas, nous opérions un rapprochement de l'enfant afin de conserver l'attention conjointe. Nous en donnerons un exemple dans le chapitre 3.

Celles qui sont intentionnelles ont relevé d'un désir, que nous avons ressenti manifeste, de ne pas s'engager dans une tâche ou de rompre celle-ci. Ces dernières se sont inscrites dans une négociation tout à fait ordinaire lorsqu'une activité scolaire ne suscite pas un enthousiasme débordant. En cela, elles relèvent d'un acte de langage. Ces ruptures donnent lieu à des échanges qui peuvent s'apparenter aux digressions dont nous allons parler. Cependant, elles en diffèrent dans l'attitude générale de l'enfant. Celui-ci initie une série d'événements dont la cohérence est donnée par le but qui est de retarder autant que possible le commencement ou la reprise de la tâche. Nous avons remarqué que, dans ce cas, il suffisait

que nous commentions ses actions pour qu'il en change sur le champ ; exprimant ainsi l'impossible entente.

La vignette suivante illustre cette situation. L'enfant, qui a initié l'activité reste en attention conjointe mais fait tout son possible pour ne pas jouer avec des cartes de lecture (Photo 8). Cette intention se manifeste après plusieurs séances durant lesquelles nous avions majoritairement répondu à ses attentes et où les jeux sur l'ordinateur avaient représenté l'activité majeure. Elle ne peut être imputée à la difficulté cognitive de la tâche car nous avions à peine commencé à jouer depuis deux minutes. L'enfant connaissait le jeu et le format était toujours le même. Au demeurant, on verra qu'il a réussi parfaitement. Nous avons commencé par répondre à l'intérêt de l'enfant pour les fenêtres. Puis, nous avons rappelé verbalement nos attentes. Nous avons toutefois pris en compte son obsession tout au long de la séance Nous avons noté qu'il a pu lui-même réguler son comportement (Annexe 7). En effet, après cet épisode, nous lui avons proposé, entre deux activités, de retourner à la fenêtre ; ce qu'il a fait sans que cela pose problème (12.28 à 14.44 mn). C'est lui-même qui a mis fin à la dernière pause par : « *J'ai fini. Ça y est. C'est bon.* » (41.06 mn).

Vignette 4- Séance 17.Thème : Rupture intentionnelle de la part de l'enfant.

Les interlocuteurs sont en face à face. Ils sont en train de jouer à un jeu de reconnaissance lexicale par adressage.
04.17 **A** : Tu veux que je choisisse le dessin, là ? **E** : Ne répond pas.
04.24 **A** : Tu veux que je choisisse, ou je te laisse faire ?
04.31 **E** : (Pointe la fenêtre qui est en face de lui.) *>La clé, pour fenêtre.>* **A** : (Regarde dans la direction du pointage.) *<Non. On ne peut pas ouvrir.<* **A** : (Pointe la carte du pneu.) *Tu m'as dit que c'était un ?* (Regarde l'enfant dans les yeux.)
04.41 **E** : (Pointe la fenêtre qui est en face de lui. Incompréhensible.) *Clé, pour ouvert la porte.* **A** : (Regarde la fenêtre.) *Celle-ci, non. Personne n'a la clé.* (Regarde l'enfant dans les yeux.)
04.44 **E** : Pointe la fenêtre qui est en face de lui.
04.48 **E** : (Se lève et se dirige vers la fenêtre.) *Y s'ouve là. Un peu…La clé. Ça fait tuuuuuuu. >Ouve là.>*
04.53 **A** : *Pour avoir un peu d'air.* **E** : *Oui. Pour un peu d'air, là.*
04.58 **E** : *Un peu d'air.*
04.59 **A** : *On ne l'a pas. Moi, je ne l'ai pas. Et je pense que c'est interdit.* **E** : Se déplace vers une autre fenêtre qui se situe dans une petite salle contigüe. Celle-ci s'entrouvre mais une sécurité limite l'ouverture. **A** : Observe l'enfant. **E** : Tente d'ouvrir une autre fenêtre.

05.05 **A** : *Un peu d'air, oui.*

05.07 **A** : *Là, la fenêtre un peu ouverte. Pour avoir un peu d'air parce qu'il fait chaud. Tu as raison.*
E : Va dans une petite pièce contigüe

05.11 **A** : (Pointe une troisième fenêtre.) *Et l'autre fenêtre est ouverte aussi.*

05.17 **A** : *Est-ce que ta fenêtre est ouverte ? Dans l'autre pièce ?* **E** : Regarde le paysage.

05.29 **A** : *Est-ce que l'autre fenêtre est ouverte, **C** ?* (Se lève rejoindre l'enfant.)

05.35 **E** : *↑L'autre fenêtre est ouverte.↑*

05.41 **A** : (Se rassied.) *L'autre fenêtre est ouverte ?*

05.44 **E** : (Dans la petite salle. Marche en équilibre le long de gros tuyaux qui courent en bas du mur.) *Viens, on monte dessus.*

05.47 **A** : *Ah non. Parce que moi, je voudrais jouer aux cartes avec toi.* (Manipule les cartes sur la table.)

05.53 **A** : *Je voudrais faire deux jeux de cartes avec toi.* (Regarde l'enfant.)

06.10 **A** : (Se lève et va dans la petite salle. Observe l'enfant qui marche sur les tuyaux.) *Tu grimpes.*

06.17 **E** : Descend des tuyaux et va à la fenêtre. L'entrouvre et place la sécurité.

06.19 **A** : *C'est bien.*

06.24 **A** : *Tu as raison de mettre la sécurité. Il faut se protéger.*
E : Retourne sur les tuyaux.

06.34 **A** : *Dis-donc, tu grimpes bien, hein !*

06.36 **A** : *Tu es courageux. C'est bien.*

06.40 **A** : *Tu n'as pas peur. C'est bien, **C**.*

06.42 **A** : *Bravo.*

06.50 **E** : Veut ouvrir une autre fenêtre. **A** : *Tu veux l'ouvrir un petit peu ?*

06.53 **A** : *Ah non. Et ben, tu vois, elle est fermée. Comme celle-ci.* (Pointe la première fenêtre désignée par l'enfant.) **E** : Insiste pour entrouvrir la fenêtre.

06.58 **A** : *Attends. Je viens voir, mais…* (Rejoint l'enfant.)

06.59 **A** : (Constate que la fenêtre est bloquée.) *Je crois que…* **E** : (Incompréhensible) *↓Ça.*

07.08 **A** : *C'est fermé. Non, on ne peut pas.*

07.11 **A** : *On a juste un p'tit peu d'air ici, avec cette fenêtre.* **E** : Tente d'ouvrir la fenêtre fermée.

07.18 **A** : *Allez ! Tu viens jouer avec moi ?* **E** : Insiste de plus en plus violemment sur la poignée de la fenêtre.

07.22 **A** : (Tente d'ouvrir une autre fenêtre.) *C'est le maximum qu'on puisse faire.*

07.26 **A** : (Revient s'asseoir dans la grande salle.) *Heureusement qu'il ne fait pas trop chaud.*
E : Reste devant la fenêtre qu'il a tenté d'ouvrir.

07.34 **A** : *Allez. Tu viens jouer avec moi ? On joue à un jeu de carte. Après, on ira :::// après, on jouera à un autre jeu de carte.*
E : Reste devant la fenêtre.

07.41 **A** : *Après, on ira chercher un jeu//en bas.*

07.49 **A** : *Tu viens ?* (Pointe la place de l'enfant.) *Un jeu de carte.* (Compte avec ses doigts en regardant l'enfant.) *Un autre jeu de carte. Et après, on va chercher un jeu.*

08.00 **E** : *Il fait chaud. Y'a de l'air. On peut pas ouvrir.* (Se déplace de fenêtre en fenêtre.)

08.06 **A** : (Regarde l'enfant.) *Est-ce que//tu m'as//entendu//**C** ?*
E : Ne répond pas. Regarde le paysage.

08.08 **A** : *-Est-ce que tu m'as entendu ?-*

08.13 **E** : (Passe d'une fenêtre à l'autre.) *Là plus. Là, tout passe, là.*
A : Suit l'enfant du regard. **E** : Tente d'ouvrir les fenêtres.

08.47 **A** : *-Est-ce que tu m'as entendu, **C**-. ?* **E** : Passe d'une fenêtre à l'autre.

08.49 **A** : *<Qu'est-ce que tu veux ?<* **E** : *Je veux c'est ouvert.* **A** : *C'est ouvert. Ça y est.*

09.02 **A** : *On a déjà parlé des fenêtres.*

09.05 **A** : *Maintenant, on va jouer aux cartes.*

09.50 **E** : (Revient dans la même salle que l'adulte.) *>Et celle-là ?>*

09.59 **A** : (Regarde l'enfant.) *Moi.// Je veux jouer aux cartes.*

10.00 **E** : Incompréhensible. Tente d'ouvrir une fenêtre.

10.46 **A** : (Regarde l'enfant.) ***C**, //je veux jouer aux cartes. Viens.*

10.55 **E** : (Se retourne et regarde l'adulte.) *Ah, oui. :::*

10.57 **A** : (Pointe la chaise de l'enfant.) *Merci. <Viens t'asseoir.<*

11.01 **A** : S'assied.

11.04 **E** : *Oh, oui ! Oh oui !* **A** : (Regarde l'enfant.) *Merci, **C.***

Nous avons aussi repéré des ruptures dans l'exécution de la tâche qui ne correspondaient ni à retrait ni à un refus. L'enfant entrait dans un discours ou produisait des actions qu'un objet appartenant au contexte avait suscitées. Nous y avons vu des digressions. En effet, les actions ou les commentaires de l'enfant s'écartaient du thème principal de l'épisode conversationnel, sans que cet écart ne dilate ni ne parcellise la cohérence entre le déclencheur et le contenu énonciatif. La relation entre les signes, ceux de la situation et ceux produits par l'enfant, ne subissait pas de distorsion trop importante pour que le lien ne soit plus perceptible. Nous ne percevions pas d'intentionnalité de rupture. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Nous avons considéré que ces ruptures et digressions pouvaient représenter autant de critères observables permettant de mesurer les efforts attentionnels fournis par l'élève. En tant que marqueurs de la disponibilité de l'élève, ruptures et digressions pouvaient rythmer

l'action du professeur. Dans cette perspective, leur prise en compte au cours d'une séance permettrait la modulation des interventions de l'adulte tant sur le plan des interactions que sur celui des contenus apprentissage. Plus encore, intégrés comme éléments signifiants, elles constitueraient les structures des formats interactionnels ; ce qui permettrait une prise en compte permanent de la ZPD de l'enfant. Nous les avons inscrites dans le continuum interactionnel. Il s'est agi d'un changement de statut, en quelque sorte.

Si nous avons dû apprendre à repérer ces différentes attitudes, nous avons surtout porté toute notre attention à les distinguer afin de pouvoir nous adapter. En effet, l'enfant n'exprimait pas toujours son refus d'entrer dans une activité avec la même intensité. L'exemple donné dans la vignette précédente illustre comment, parfois, il était capable de négocier. Nous verrons dans le chapitre 3, que bien souvent, nous avons perçu que nous devions nous-même le faire à sa place afin de trouver un terrain de rencontre. Ces modulations permanentes ont été une des caractéristiques des interactions.

C. La guidance de l'enfant en situation de production d'une trace graphique

Au même titre que nous avons cherché et trouvé dans l'attitude de l'enfant des indices pouvant organiser la rencontre, nous avons pensé qu'il serait possible d'observer au travers de ses attitudes des éléments, nous permettant de nous inscrire dans une attention conjointe à propos non plus d'un jeu mais de l'écrit. Notre objectif n'était donc pas, à ce moment, de focaliser l'intention de l'enfant sur le contenu d'apprentissage mais sur les discours à leur propos. C'est de la parole déclarative que naitrait, éventuellement, le sens de nos activités d'apprentissage.

1. La parole, le dessin et l'écrit

Comme nous l'avons dit, la première année n'a pas permis d'aborder la production graphique. L'enfant y était particulièrement réticent. C'est durant la deuxième année de prise en charge que l'écrit est devenu un objet moins repoussant.

Les quelques mètres que nous devions traverser pour aller de sa classe à la salle ou nous travaillions, pouvaient prendre de longs moments durant lesquels l'enfant manifestait un refus explicite de se rendre en séance de travail. De fait, dans un premier temps, le même scénario se rejouait. Il ne voulait pas nous rejoindre, ne nous accordait aucun regard lorsque nous arrivions, refusait tout contact physique. Parfois il accompagnait notre arrivée dans sa classe d'une plainte : « *Oh nooooon !* » traduisant son mécontentement certain. Lors des deux premières séances de cette nouvelle année, une fois sorti de sa classe, il s'est jeté au sol et a

refusé d'avancer. Nous avons accompagné son attitude par un commentaire fait d'hypothèses sur les raisons de son comportement : peut-être ne voulait-il pas travailler avec nous ? Avait-il envie d'apprendre ? Apprendre était sans doute difficile, voire pénible ?[59]

Il nous est apparu que l'enfant exprimait sans doute un refus mais aussi une inquiétude qui devait être très importante pour qu'il tente ainsi, par tous les moyens, de retarder notre intervention. Manifestement, la situation qui l'attendait devait être très anxiogène.

Dès la troisième séance (Séance 23), il n'a plus choisi de se laisser tomber ; ce que nous avons interprété comme un signe important prouvant ses capacités d'adaptation. Pour autant, il s'est mis à trainer interminablement dans le long couloir séparant sa classe de la salle de travail. L'école, d'une architecture datant de la fin du XIXe siècle, possède d'immenses et magnifiques ouvertures qui donnent sur les toits et les rues. Il se plaçait devant l'une d'elles, fixant alors son attention sur le paysage accessible au travers d'immenses fenêtres.

La fenêtre, c'était l'extérieur, l'ailleurs qui permettait d'échapper à ce que nous lui imposions. Puisqu'il ne pouvait pas se protéger autrement, cette solution paraissait convenir. La fenêtre, c'était aussi le monde ; ce qui nous convenait parfaitement quand on est en quête de lexèmes pour le décrire. Nous avons pris en compte ce manque d'envie et plutôt que de l'occulter, nous avons tenté de l'intégrer dans nos interactions. Puisqu'il ne voulait pas rentrer dans la salle, nous resterions dans le couloir. Nous avons donc utilisé l'opportunité de l'usage de la fenêtre, pour créer un espace de rencontre. Nous nous sommes glissé dans ce nouveau contexte référentiel, cette situation de communication particulière, afin d'utiliser le matériau vivant qu'il nous offrait. Nous avons établi doucement une situation d'attention conjointe. Nous avons consacré ces moments devant les fenêtres de l'école à nommer, décrire, dénombrer même de ce que nous voyions : les cheminées, les fumées, les toits, les oiseaux (Annexe 9). Nous avons mis en narration quelques éléments du paysage ; passants, pigeons, voitures, pluie, orage, vent au gré de notre imagination. Nous étions l'un près de l'autre, proche sans contact corporel mais en attention conjointe. Très rapidement, peut-être par imitation, il nous a rejoint, pris dans cette description pour en initier, à son tour, des épisodes. Nous nous sommes mis alors en retrait. Nous répétions après lui, nous complétions, nous comparions. Chaque objet sur lequel nous posions le regard semblait autant d'accroches lui permettant de gérer l'angoisse suscitée par notre présence, ainsi que notre projet. Nous avons

[59] Aujourd'hui, il nous apparaît que la sortie de la classe représentait un changement d'environnement suffisamment brutal pour que l'enfant manifestât des inquiétudes. La transition aurait certainement due être pensée. Les changements sont toujours anxiogènes et particulièrement pour les enfants avec autisme.

accordé une grande importance à ces moments qui, au final, représentaient un sas, un instant transitionnel entre la situation de classe et la situation dyadique qui semblait l'inquiéter. Le couloir devenait un espace transitionnel (Winnicott) lui permettant de gérer les changements, de se préparer à une nouvelle situation de communication beaucoup plus contraignante que la classe où il pouvait s'isoler dans le groupe. En ce sens, le couloir prenait une dimension toute symbolique.

Voici un exemple des échanges que nous pouvions avoir.

Vignette 5 – Séance 23. Thème : Dialogue devant la fenêtre.

Comme à l'habitude, L'enfant traine dans le couloir. Nous l'attendons. Nous lui proposons d'ouvrir lui-même la porte de la salle. Nous lui tendons les clés. Il ne répond pas et se poste dans le couloir, comme la séance précédente. Regarde le paysage.

10.30 **A** : ***C*** *? Tu regardes la fumée ?* **E** : Oui. *Veux pas ouvrir la porte.*

10.35**A** : *Tu n'aimes pas ouvrir la porte.* (Va installer ses affaires dans la salle et rejoint l'enfant devant la fenêtre.)

10.45**A** : *Alors, on est devant la fenêtre.* **E** : *Oui*

10.50 **A** : *On regarde la fumée.* **E** : *Oui.*

10.55 **A** : *On est dans le couloir de l'école.*

11.05 **A** : *Combien il y a de fumées ? Tu veux compter ?*

11.10 **E** : *Ter….1, 2, 3, 4, 5, 6.*

11.15 **A** : *Il y a 6 fumées.*

11.20 **E** : *Fumée. Oh, y'a 1 fumée ze crois.* **A** : *Ouais…*

11.25 **E** : *Y'en a 2 fumées.* **A** : *↓Oui. ↓*

11.32 **E** : *2 fumées, y'en a 2 fumées je crois.*

11.40 **E** : Regarde deux pigeons qui passent devant la fenêtre. **A** : *T'as vu ?*

11.41 **E** : Onomatopée de confirmation. Intonation descendante.

11.50 **A** : *D'où sort la fumée ?*

11.51 **E** : *Là, là, là, là, là, là et là. +1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,18, 19, 20, 21.+*

11.58 ***E*** *: Y'en a 4.* **A** : *C'est bien !*

12.05 **E** : *Y'en a 5 !*

12.10 **A** : *Combien maintenant ? 5 ? 1, 2, 3, 4, 5. Très bien* ***C*** *!*

12.13 **E** : *6 !*

12.15 **A** : *6 ? Il y en a une qui vient d'apparaître ! Parce que des fois, ça s'arrête, des fois ça recommence.*

12.20 **A** : *D'où sort la fumée ?*

12.25 **A** : *Qu'est-ce qu'il y a sur le toit des maisons ?*

12.30 **A** : *Il//y// a //la…*

12.35 **A** : *La che…* **E** : *…minée.* **A** : *Oui ! La cheminée.*

12.40 **E** : (Fredonne le [ə] de /cheminée/.). [ə ə ə] *La seminée.*

12.41 **A** : Oui *! Très bien !*

12.42 **E** : La *seminée.*

Comme nous avions pu le remarquer depuis le début de notre intervention, l'enfant possédait un stock lexical assez important qu'il n'utilisait pas spontanément. Pour autant, il pouvait nommer la plupart des objets de l'environnement. Nous verrons comment cette compétence a inspiré les premiers supports pédagogiques utilisés.

Lors d'une séance qui a suivi, nous nous sommes mis à dessiner au tableau ce qui avait retenu son attention dans tout le paysage qui s'offrait à nous. Nous évoquions l'émotion à partir non plus de l'objet réel mais de l'objet symbolisé. Nous rappelions la scène réelle sous forme de narration. Nous avons ainsi constitué un premier corpus de lexèmes qui nous servirait ultérieurement. Il s'agissait de : /fumée/, /cheminée/, /vélo/, /moto/, /camion-poubelle/, /camion-balayeuse/, /voiture/.

L'effet de notre posture a particulièrement été palpable le jour où il s'est mis spontanément à dessiner au tableau un camion de voirie. Désireux que ce moment devienne une occasion d'échanges langagier, nous lui avons demandé de nous expliquer ce que faisait son camion. Il nous a semblé qu'il n'utilisait pas seulement la fonction strictement déictique de la langue mais aussi la fonction déclarative.

Vignette 6 - Séance 24. Thème : L'enfant dessine au tableau.

10h30 **A** : *Je t'annonce ce que l'on va faire aujourd'hui*. **E** : *« Ooooooooh. »* (Plaintif. Regarde le tableau des syllabes accroché au mur juste au-dessus du banc sur lequel il est allongé.)

10.35 **A** : (Se déplace vers l'enfant.) *Tu peux lire les syllabes ?*

10.36 **E** : *« Oh. ::: »* (Plaintif.) *A, b, c, d, e, f,* etc.

10.37 **A** : *C'est très bien de connaître l'alphabet.* **E**- *Nooooooon !* (Plaintif).

10.40 **A** : Chante la comptine de l'alphabet.

10.45 **E** : Vient dans les bras de l'adulte.
A et **E** assis sur le banc.

10.50 **E** : Se lève. Dessine au tableau et donne des explications sur ce qu'il représente.

10.51 **E** : *Le camion qui ramasse feuilles. Le camion qui mouille.*

10.55 **A** : *C'est le camion qui nettoie ? C'est ça ?* **E** : *Oui !*

10.58 **A** : *Il est bien ton dessin. Tu veux le recommencer ?*

11.05 **E** : (Tamponne sur le tableau.) *Ça fait du feu !* A : *Du feu. D'accord.*

11.10 **A** : *Est-ce que tu veux recommencer ton dessin pour bien m'expliquer ce que fait le camion ?* **E** : Efface en tamponnant.

11.15 **A** : *Explique-moi le camion*
E : (Redessine le camion.) *L'eau, et nettoie les feuilles.*

Tous deux penchés sur son cahier, que nous lui avions offert, nous nous sommes mis à sa disposition afin de dessiner et d'écrire les noms des objets qui avaient retenu son attention du haut de notre poste d'observation. Ainsi, il nous observait ainsi plus aisément dans notre activité graphomotrice.

Nous nous nous sommes prêté d'autant plus facilement à ce jeu, qu'au final, il a été question de laisser une trace. Ce faisant, nous avons décrit à haute voix chacune des opérations nécessaires à d'une part, l'élaboration de la trace graphique et d'autre part, celles liées à la production lexicale. Autrement dit, nous verbalisions une stratégie de production. Nous avons mis en scène une façon consciente de résoudre un problème lié au dessin : comment dessiner une moto, un papillon ? Il était question de donner à voir et à entendre à l'enfant la série de questions que soulève l'acte de faire un dessin. Ce faisant, nous nous sommes offert en modèle à une imitation (Nadel) qui pouvait avoir, peut-être, un effet d'apprentissage.

Cette tâche a intéressé beaucoup l'enfant qui, de plus, s'est trouvé en situation de diriger les opérations. C'est lui qui a choisi l'objet à dessiner, toujours issu de notre vécu. Il formulait alors des demandes claires sur le mode injonctif : « *Moto, fais moto, Patrick.* », « *Vélo, fait vélo, vélo !* ». Il nous réclamait des dessins jamais de mot. Nous nous sommes donc adapté en ne verbalisant plus l'acte de d'écrire mais celui de dessiner.

Dans un premier temps, nous n'avons demandé aucune précision à propos de ce verbe très vague quant à notre objectif d'apprentissage. Que pouvait bien signifier « *faire* » ? Puis, nous l'avons questionné, insistant ainsi sur la fonction informationnelle de l'énoncé : « *Je dessine ou j'écris ?* ». La réponse fut très clair : « *Dessine !* ». Notre élève connaissait donc la différence entre l'écrit et le dessin.

Nous présentons plusieurs vignettes illustrant chacune des passages significatifs au regard de l'effet de la posture de retrait de l'adulte sur l'attention conjointe.

Vignette 7 – Séance 24. Thème : interactions autour d'une production de dessin par l'adulte.

00.56 **E** : *Dessine un vélo.* **A** : Répond à la demande. Il opère en regardant les photos et images posées sur la table et qui sont les modèles. Il nomme chacune des parties du vélo qu'il dessine. Il a fait le guidon, la roue avant, les rayons de la roue, la selle.

1.21 **A** : *Je ne sais pas très bien dessiner. J'apprends. Ça, c'est le cadre.* **E** : Très attentif. Pose quelques regards sur le modèle qui sert à l'adulte.

1.27 **E** : Pointe une partie du dessin avec les doigts. (Incompréhensible).

1.34 **A** : *Après, on a les pédales… À quoi ça sert les pédales ?*

1.35 **E** : *Les pédales…*

1.36 **A** : *À quoi ça sert, les pédales ?*

1.40 **E** : Fait un geste avec le bras gauche qui semble être un moulinet.

1.42 **A** : *Oui. À quoi ça sert ?*

1.43 **E** : *Comme ça !*

1.44 **E** : *Comme ça pour rouler*. (Fait un mouvement avec la cuisse gauche qui ressemble à l'action de pédaler.)

1.45 **A** : *Oui.* (Insiste. Intonation de satisfaction)

1.48 **A** : *Oui. Ça sert à faire avancer le vélo. On pédale.*

1.55 **A** : *Là, je vais faire la deuxième roue*.

1.58 **A** : (Silence.) *Avec les rayons.*

2.00 **A** : *Et la chaine*.

2.02 **E** : *Veux (?) faire moto.* **A** : Onomatopée qui exprime la difficulté.

2.04 **E** : *>Fais la moto ! >*

2.06 **A** : *Attends, j'écris Patrick, parce que c'est moi qui l'ai dessiné*. **E** : Regarde avec attention le geste graphomoteur de l'adulte.

2.13 **A** : *Et toi, quand tu dessineras, tu écriras **C**.*

2.15 **E** : *Fais moto ! Mooooto, fais comme ça moto.* (Pointe du doigt la feuille du cahier.) *Moto !*

2.23 **A** : *Je dessine ou j'écris ?* **E** : *Je dessine moto.* **A** : (Répond à la demande en répétant en écholalie.) *Je dessine moto. Han…bon alors…Humm, ça va être dur !*
E : Pointe le modèle (image) de la moto du doigt. **A** : *Han :::, la moto. Bon. J'essaie, hein !* (Approche le modèle du cahier pour mieux l'observer.)
E : Organise les images devant l'adulte pour que celui-ci voie mieux.

2.42 **A** : Commence par dessiner la roue avant.
E : *Roue avant !* **A** : Oui, c'est bien. Je fais la roue avant. **A** : Commente chaque partie de la moto dessinée.
E : Observe attentivement. Pointe du doigt les roues de la moto sur l'image.
A : Commente les comparaisons avec le vélo.
E : Regarde plusieurs fois le dessin de l'adulte et le modèle.

Le dessin est terminé.

Une fois notre camion-poubelle terminé, nous avons de nouveau proposé à l'enfant d'intervertir les rôles. Il a accepté et se lance dans la production d'un dessin représentant un camion de voirie qui nettoie les feuilles mortes.

Vignette 8 – Séance 24. Thème : imitation par l'enfant de l'adulte.

8.07	**A** : *À toi !* (L'enfant se saisit du crayon).
8.08	**A** : *À ton tour ! Fais heu…* (L'adulte réfléchit. Il n'a pas encore choisi qu'elle serait sa demande à l'enfant. L'enfant décide et trace un dessin sans modèle.)
8.10	**A** : *Qu'est-ce que tu fais ?* (L'enfant ne répond pas. Il est occupé à dessiner.)
8.15	**A** : *Dis-moi ce que tu fais !* (L'enfant ne répond toujours pas. Il dessine.)
8.20	**A** : *Ah, je devine, je devine. J'essaie de deviner*. (L'adulte cherche parmi les photos et dessins étalés sur la table).
8.30	**A** : *C'est le camion… Non...*
8.35	**E** : *C'est celui-là, c'est celui-là qui ramasse des feuilles.* (L'adulte trouve le modèle correspondant).
8.44 :	L'enfant dessine et raconte le camion qui nettoie la voirie avec l'eau et qui ramasse les feuilles.
8.52	**A** : *On voit l'eau sur la photo. On voit le monsieur qui nettoie avec l'eau. (*L'adulte reprend les éléments narratifs de l'enfant en faisant le lien avec la photo. L'enfant regarde avec une grande attention.)
9.00	**A** : *C'est bien !!* (Avec insistance sur la dernière syllabe.)
9.09 :	**A** : Rappelle à l'enfant qu'il doit écrire son prénom sous son dessin. L'enfant écrit son prénom.
9.30	**A** : Insiste pour que l'enfant fasse un deuxième dessin.
9.37	**E** : (Se lève.) *Fais le chat, fais le chat, fais la souris* !
10.05	**E** : Se rassied.

Dans la courte séquence suivante, nous insistons pour que l'enfant produise un autre dessin. Ce à quoi il se refusera. Nous reprenons la main et, fort de sa possibilité de produire un commentaire, nous lui proposons d'accompagner nos propres dessins de ses mots ou mieux, de ses phrases.

Suite à cette production, nous avons voulu que l'enfant propose un lexème ou une phrase afin de transposer notre questionnement à propos du dessin aux rapports phonographiques.

Vignette 9 –Séance 24. Thème : Interaction langagière autour de la production phrastique.

10.35	**E** : Glisse de sa chaise sous la table
10.48	**E** : *Fais la fourmi qui pique !*
10.49	**A** : Répond à la demande.
10.52	**E** : (Se redresse.) *Ça pique, ça pique !*
11.00	**A** : *Qu'est-ce que j'écris, à côté ?*
11.02	**E** : *La fourmi !*
11.03	**A** : *Qu'est-ce qu'elle fait ?*

11.04	**E** : *Il monte.*
11.05	**A** : *La fourmi qui monte ?*
11.06	**E** : *Oui !* (Sourire. Balancement transversal du torse.)
11.20	**E** : *Fais le papillon dessus !*
11.21	**E** : Se lève et se rassied aussitôt.
11.23	**A** : *Alors là, je sais dessiner les papillons. Regarde !*
11.24	**E** : Regarde avec attention. Flapping des bras.
11.25	**A** : *Tu es content, hein ?*
12.00	**E** : *>Fais dessiner un oiseau, fais dessiner un oiseau !>* (Se bouche les oreilles.) **A** : *<Attends, shuuuut.<* **E** : Cherche le regard direct en face à face.
12.58	**A** : ***C**, qu'est-ce que j'écris à côté ? Qu'est-ce que j'écris à côté de : papillon ?*
13.07	**E** : *Dessine un corbeau, s'il te plait*. (Se balance sur sa chaise. Joue avec sa chaise, puis glisse sous la table.)
13.20	**E** : *Le papillon…* **A** : *Dessine le papillon…*
14.26	**E** : *…Qui monte sous le papillon.*
14.45	**A** : *Et bien dis-donc, tu m'as dicté une grande phrase ! Le papillon qui monte sous le papillon. Ça fait combien de mots ?*
15.02	**A** et **E** : Comptent les mots.
15.03	**A** : *7 mots !! Elle est belle ta phrase !*

Il y aura ainsi deux autres phrases de même structure syntaxique (avec le relatif qui) à propos d'un chien, d'un chat. En tout, c'est donc quatre phrases que l'enfant nous a proposées d'écrire en lien avec ses demandes de dessin.

Photo 9. Productions graphiques de l'adulte et de l'élève.

Photo 10. Matériel élaboré à partir des propositions de l'élève.

2. La guidance de l'enfant : condition d'un meilleur traitement pragmatique

Nous voudrions souligner comment notre posture a offert à l'enfant la possibilité de saisir et de produire les éléments référentiels dans les interactions langagières. Ci-dessous,

suivent quelques extraits qui sont significatifs. Ils correspondent aux échanges qui sont postérieurs à la séquence du vélo.

00.56 **E** : *Dessine un vélo.* **A** : Répond à la demande. Il opère en regardant les photos et images posées sur la table et qui sont les modèles. Il nomme chacune des parties du vélo qu'il dessine. L'adulte a fait le guidon, la roue avant, les rayons de la roue, la selle.

L'enfant initie l'échange par une demande à laquelle répond l'adulte non pas par un énoncé mais par le but de la demande. Il s'agit dont bien d'un acte de langage.

1.21 **A** : *Je ne sais pas très bien dessiner. J'apprends. Ça, c'est le cadre.* **E** : Très attentif. Il pose quelques regards sur le modèle qui sert à l'adulte. (1.27). **E** : Pointe une partie du dessin avec les doigts et prononce quelque chose. (Incompréhensible.)

L'adulte poursuit par deux assertifs. Le premier peut être considéré comme expressif dans la mesure où il fait état d'un sentiment personnel. En ce qui concerne le second, l'enfant ne semble pas réagir. Puis, il pointe du regard d'abord, avec le doigt ensuite, l'objet dessiné. Il n'est pas possible d'affirmer qu'il infère à partir des éléments contenus dans l'énoncé. Cependant, la probabilité est forte lorsqu'on connait les piètres qualités en graphisme du professeur.

1.34 **A** : *Après, on a les pédales… À quoi ça sert les pédales ?*

1.35 **E** : *Les pédales…*

1.36 **A** : *À quoi ça sert, les pédales ?*

1.40 **E** : Fait un geste avec le bras gauche qui semble être un moulinet.

1.42 **A** : *Oui. À quoi ça sert ?*

1.43 **E** : *Comme ça !*

1.44 **E** : *Comme ça pour rouler.* (Fait un mouvement avec la cuisse gauche qui ressemble à l'action de pédaler.)

1.45 **A** : *Oui.* (Insiste. Intonation de satisfaction.)

1.48 **A** : *Oui. Ça sert à faire avancer le vélo. On pédale.*

L'adulte initie à son tour un épisode à propos de la fonction de la pédale par une demande qui, nous devons le souligner n'est pas une demande complexe. Elle est directe, car elle réclame une action directe (répondre) tout en imposant, pour ce faire, une procédure inférentielle car la réponse ne se trouve pas dans le contexte mais dans les connaissances dites encyclopédiques lesquelles relèvent des mémoires sémantique et déclarative. Nous aurons de nombreux échanges de ce type durant nos séances de travail.

On note à ce propos que l'objet a été symbolisé sous deux formes et qu'il est accessible en tant que tel à l'enfant.

Dans un premier temps celui-ci semble produire une écholalie mais, à la demande réitérée de l'adulte, il répond exactement à la question par un geste approximatif que l'adulte interprète comme une réponse. Cependant, celui-ci réclame davantage de précision, certainement pour que l'élève produise un énoncé. Ce dernier répond à cette seconde demande. Il nous semble qu'il y a bien eu non seulement un traitement inférentiel au niveau des éléments relevant de l'appareil formel de l'énonciation (a. Les pédales ; b. À quoi ça sert ?) mais aussi référentiel dans la mesure où l'enfant a pris en compte un élément contextuel (la photo du vélo) qu'il a inféré de nouveau à une information hors contexte : les pédales servent à rouler, à faire avancer le vélo. Cet échange nous permet de faire l'hypothèse de la manifestation du Principe de coopération (Grice, 1979).

Nous pourrions citer d'autres actes de langage assertifs qui tendent à démontrer les capacités pragmatiques de l'enfant. Ainsi en est-il, lorsque dessinant le camion nettoyeur nous tentons de deviner de quoi il s'agit et qu'il nous indique la photo non pas par pointage mais par un énoncé, répondant, ainsi à notre première demande explicite (« Qu'est-ce que tu fais ? ») ; le temps de réponse décalé s'expliquant certainement par l'attention que lui réclamait l'exécution du dessin. L'épisode de la demande d'interversion des rôles en est un autre exemple. L'enfant a d'abord refusé (6.00 mn). L'adulte y voit une peur de rater (6.44 mn). Il met alors en scène cette peur afin de faire comprendre à l'enfant la façon dont il s'explique ce refus. Celui-ci finit par répondre à la demande de changement de rôle (8.07 à 9.30) mais pour un temps assez court.

L'ensemble de ces échanges montre que la trace graphique a bien donné lieu à une attention conjointe qui, elle-même, a rendu possible un discours à son propos sur les actes nécessaires à sa réalisation qui, à leur tour, nous ont permis de conclure à une quasi permanence d'intentionnalité de la part de l'enfant. Nous n'avons repéré que deux échanges non congruents. Les actes produits sont essentiellement des directifs (demandes) ce qui n'est pas surprenant au regard de la situation qui a orienté les interlocuteurs vers cette structure énonciative. C'est d'ailleurs, le cas de très nombreuses situations de type scolaire ; ce que l'on peut regretter. À ce sujet, nous remarquons au moins sept demandes non verbales sous forme d'intonation montante et insistante, de pointages du cahier d'une prise de main de l'adulte pour y glisser le stylo.

Plus tard, durant la même séance, les interlocuteurs se sont exprimés sous forme non verbale. Par exemple lorsque que l'enfant initie des épisodes tels que l'aboiement, le miaulement ou bien se saisit de la main de l'adulte pour y placer le crayon et imposer ainsi sa

volonté. Nous avons interprété ce geste non pas comme un phénomène d'identité adhésive mais comme une signification de son impossibilité de répondre à notre demande d'écrire.

Ce repérage d'actes de langage, certes peu nombreux mais en situation énonciative à propos d'une production d'écrit, a renforcé notre hypothèse que l'enfant pouvait comprendre les éléments référentiels d'une situation d'apprentissage à condition d'adopter, en premier lieu, à tout le moins, une posture d'accompagnement en retrait propice au développement de l'attention conjointe. Celle-ci va croissante tout en conservant sa structure séquentielle.

3. La guidance de l'enfant et modélisation d'une pédagogie adaptée

Durant toutes ces séances, nous nous sommes positionné de façon à répondre aux demandes de l'enfant. Cette posture a semblé satisfaire ce dernier qui s'est inscrit dans des échanges très nombreux et congruents. Nous voudrions montrer ici comment la guidance de l'enfant et son corollaire, la posture de retrait, nous ont amené à renoncer à ce que nous avions prévu pour exploiter ce que l'enfant a initié (Annexe 10).

Notre élève était particulièrement bien disposé. Il s'était pourtant longuement arrêté devant l'une des fenêtres du couloir. Nous avons répondu à cette demande en l'imitant. Abandonnant le désir d'entrer tout de suite dans notre salle de travail, nous avons, comme à l'accoutumé, verbalisé ce qui s'offrait à notre regard tout en observant l'enfant afin de mettre des mots sur ce qu'il voyait.

Ce jour-là, en s'arrêtant devant la fenêtre, il s'est remémoré notre échange en prononçant le lexème /cheminée/. Nous avons repris après lui : « *Oui, il y a de la fumée qui sort des cheminées.* ». Puis, après un silence, lui permettant de produire d'autres énoncés ; ce qu'il n'a pas fait, nous avons repris : « *Les cheminées sur les toits*.». Nous avons attendu un instant, attentif à ses réactions. Nous reprîmes : « *La fumée sort de la cheminée.* ». Il répéta en écholalie plusieurs fois « *cheminée* », puis l'énoncé précédent : « *Les cheminées sur les toits.* » que nous commentâmes. Il produisit alors un énoncé, sorte de condensé de ce que nous avions proposé : « *La cheminée sort du toit.* » qu'il amenda en : « *La cheminée qui sort du toit.* » un peu plus tard.

Nous avons alors proposé d'entrer dans la salle afin d'écrire cette belle phrase. Nous lui avons donné les clés. Il a ouvert. Il a tourné autour de la table de travail. Nous avons installé le caméscope et avons proposé d'écrire sa belle phrase. Nous avons amorcé par « *la cheminée* ». Il a répondu : « *fumée* ». Nous l'avons écrit en le félicitant et en situant le sens en lien avec la cheminée. Puis nous avons repris : « *Tu te souviens de ta phrase ? La cheminée…* ». Il reprit : « *La cheminée sort du toit.* ». Nous l'avons écrit au tableau.

Photo 11. Matériel utilisé par l'élève lors de la séance 25.

À ce moment, nous avons déposé une série d'étiquettes, photos et dessins, représentant les lexèmes qui avaient été évoqués les dernières semaines (Photo 6). En effet, l'enfant avait une tendance à toujours citer le même objet de façon un peu obsessionnelle et à oublier les autres. Pour limiter ce fonctionnement, nous avions préparé ce matériel.

Nous avions pris soin de présenter plusieurs objets différents pour chaque catégorie. Ainsi, deux représentations dissemblables symbolisaient un même signifiant. Puis, nous avons sollicité l'enfant en lui demandant d'illustrer les photos par un lexème ou une phrase.

L'usage de la photo ne va pas de soi. En effet, celle-ci, et encore plus le dessin, en tant qu'images et expressions d'un point de vue, entretiennent une relation de similitude plus ou moins importante avec l'objet qu'ils représentent. Du degré d'iconicité (Pierce) de ces supports dépend leur mise en lien, par le sujet, entre signifiant et signifié. Il est donc nécessaire que notre élève soit en capacité de repérer un ensemble de traits suffisamment ressemblants pour que les deux représentations soient associée à un même signifié. L'autre point important, à prendre en considération dans l'utilisation pédagogique des images, relève du processus de dénomination, c'est-à-dire la production verbale orale. Selon certains chercheurs, elle n'est possible qu'à condition que les informations sémantiques relatives à l'objet soient récupérées et associées aux propriétés structurelles (Humphrey et Riddoch, 1987 ; Coltheart, 2004 ; Levelt, cité par Bonin, 2007). D'autres encore, distinguent les propriétés perceptives des propriétés fonctionnelles (Humphrey et al., 1995, cité par Bonin, 2007). Enfin, Ferrand (1997) quant à lui, soutient qu'il peut y avoir dénomination asémantique autrement dit sans récupération des informations fonctionnelles. Les représentations sémantiques ont un format préverbal (Hillis et al.,1990) : le lemma. Il s'agit de représentations sémantiques associées à l'objet représenté. Elles ont également un format phonologique et un format orthographique appelés : le lexème.

Ces différents constats nous ont invité à nous assurer de la capacité de l'élève à effectuer ces différents liens. Nous avons donc observé sa façon d'appréhender la dimension symbolique.

Nos intentions étaient que l'enfant reconnaisse les lexèmes par adressage et, éventuellement, les écrivent. Nous avons décidé de le laisser faire.

Vignette 10 – Séance 25. Thème : initialisation d'une tâche en lien avec l'écrit par l'élève.

Nous avons posé sur la table des photos et des dessins qui correspondaient aux mots évoqués lors de la séance précédente. Il s'agissait de : /moto/, /vélo/, /camion-poubelle/, /camion-balayeuse/. Les mots /fumée/ et /cheminée/ étaient écrits au tableau près de la phrase créée par l'enfant. Celui-ci s'est approché et a observé chacune des étiquettes qui comportaient la forme orthographique de l'objet (orthographe + photo ou dessin).

06.35 **A** : < *Oui. // Ce sont les mots que tu as dits la dernière fois.* < *Tu te souviens ?*
E : Buste posé sur la table. Observe les étiquettes en les manipulant du bout des doigts.

06. 41 **A** : <*Tu te souviens des mots ?*<

06.42 **A** :< *Regarde bien.* <

06.43 **E** : >*Faut mettre ici. Ci .*> (Associe deux représentations différentes du camion poubelle : dessin et photo.)

06.53 **E** : *Faut mettre ici.*
A : *Vas-y.* **E** : (Associe les différentes étiquettes de motos, vélos, camion poubelle et camion balayeuse.)

06. 54 **A** : <*C'est bien. Tu tries.* // *Tu as mis les camions ensemble, les motos ensemble.*<

07.05 **E** : Se déplace au tableau. Prend l'étiquette de /la cheminée/ avec /la fumée/. Revient à la table toujours en position penchée sans s'assoir.

07.16 **E** : *La fumée ensemble*. (Classe ensemble les différentes photos/images de fumée et cheminée.)

07.19 **A** : *C'est bien. Très bien.*
E : Continue de replacer les ensembles formés.

07.23 **A** : <*Je suis content. Là, c'est du bon travail.* <
E : Continue de replacer les étiquettes dans les ensembles déjà formés.

07.27 **A** : <*C'est bien* ***C***<
E : Même attitude.

07.29 **A** : <*C'est du bon travail.* <

07. 34 **A** : <*Donc, tu as mis les camions ensemble.* (Passe derrière l'enfant avec le caméscope.) *Attends, je vais filmer ton travail.* <

07.45 **A** : *Donc, on a : le camion qui nettoie la rue et le camion poubelle.*

07.48 **A** : *Tu as mis les motos ensemble.* **E** : (Incompréhensible.)

07.51 **A** : *Tu as mis les 2 motos ensemble.*

07.56 **A** : *Tu as mis les cheminées ensemble.* ↑ *Bravo :::!*↑

	E : Sourit. S'assied. Continue de refaire sans cesse les tris en déplaçant les étiquettes de quelques millimètres.
08.12	**A** : (Commente ce que fait l'enfant.) **E** : Place ensemble les motos et les camions. **A** : *Mmmm.* (Acquiescement, satisfaction.)
08.25	**A** : ↑*Là,*↑ *ce sont* ↓*les véhicules*↓. **E** : Sépare les motos des camions. Déplace des étiquettes de quelques millimètres.
08.29	**A** : *Mmmm.*

Ce qui, à nos yeux caractérise ce moment d'échanges, c'est la façon dont l'adulte a pu s'adapter à la réponse de l'enfant qui ne correspondait pas du tout à ses intentions de départ. On voit que si le premier initie un épisode, par sa réponse décalée mais cohérente au regard de la situation scolaire, le second en initie un autre. Quand le professeur voulait travailler la lecture et la production lexicale écrite, l'élève répond par une tâche de catégorisation.

Le retrait s'exprime ici pleinement. L'adulte se décentre de ses objectifs, de ses désirs et accepte la frustration qui accompagne cet abandon. Cependant, il agit auprès de l'enfant en conservant ses intentions. C'est pour cette raison que l'on peut parler d'un retrait actif parce que, ce faisant, il reconnaît dans ce que propose l'enfant, une activité à laquelle il peut donner une valeur pédagogique. Il peut alors accompagner l'élève dans une relation de tutelle qui ressemble étrangement à celle dont parle Bruner entre le nourrisson et sa mère. En effet, celle-ci, observatrice attentive, attribue une qualité interactionnelle, donc signifiante. Partant, elle donne une dimension culturelle aux attitudes de son bébé qui peut ainsi s'inscrire dans la dimension symbolique à l'origine de ce qui fait de l'infant un être de langage. Dans notre exemple, cette posture permet une séquence d'attention conjointe que nous qualifierons d'intense.

En portant une attention précise à cette séquence, on s'aperçoit qu'à partir du moment où l'enfant a initié l'activité de tri (6.43 mn), ce dernier ne change plus de format. Il manipule les étiquettes sans proposer d'autres ensembles que ceux déjà formés. Le professeur met environ 26 secondes pour comprendre ce que propose son élève (7.19 mn). À partir de ce moment et jusqu'à la fin de l'échange, il commente ce qu'a réalisé l'enfant ; très rapidement au demeurant (23 secondes). Le reste du temps (1.10 mn), il décrit la performance de son élève qui ne produit plus rien de nouveau. Pour autant, ce dernier ne cesse de manipuler les étiquettes, comme si les processus cognitifs étaient arrêtés. Cela se reproduit deux autre fois au cours de cette séance (11.00 mn à 11.10 mn ; 12.51 mn à 13.42 mn). Doit-on voir dans ce comportement un trait obsessionnel ? Oui, peut-être. Cependant, la caractéristique du signe étant sa polysémie, d'autres significations, portées par le contexte, sont possibles. Cette attitude, apparait trois fois mais à des moments différents. Autrement dit, si la situation de

communication s'inscrit dans un continuum, les séquences conversationnelles ne sont pas absolument identiques. De fait, le contexte énonciatif n'est pas exactement le même. On peut donc rechercher un sens un peu différent à ce qui apparaît comme un même signe.

En regardant de plus près les conditions environnementales de la première scène, et en portant plus particulièrement l'attention sur la prosodie, on s'aperçoit que les échanges verbaux se font dans une certaine intimité. L'intensité dans les énoncés du professeur est faible, son débit est lent. L'échange revêt un caractère intime. Comme nous l'avons dit, les messages de l'adulte à propos de la qualité du travail sont très nombreux et mélioratifs. L'enfant semble les apprécier. De fait, il se pourrait que le plaisir de les entendre et les recevoir l'invite à renouveler et faire perdurer la scène qui les produit. Ce dernier pourrait en retour en avoir saisi le sens et y répondre en prolongeant la situation interactionnelle qui les induits. De fait, il nous semble possible de faire l'hypothèse explicative que la manipulation des étiquettes sans changement en termes de catégorisation, loin de s'apparenter à un comportement autistique, pourrait, bien au contraire, s'inscrire dans une volonté de communication. En ce sens, l'attitude de l'enfant peut être considérée comme la manifestation de deux actes de langage, illocutoire et propositionnel et ce à trois niveaux : celui des interactions, celui de l'environnement scolaire et celui du monde évoqué par le contenu des étiquettes. Plusieurs fonctions de la parole seraient alors utilisées. Une autre explication est possible : celle du plaisir que prend l'enfant à entendre l'adulte le féliciter et qu'il cherche à réitérer.

Cela signifierait que le tri réitéré aurait valeur d'acte directif (ou demande) dans le but d'obtenir quelque chose de précis de la part de son interlocuteur qui relèverait du plaisir, donc de l'émotion portée par la parole. Dans ce cas, il se trouverait dans une réelle interaction en attention conjointe. Exagérons-nous le propos ? Projetterions-nous un peu trop facilement nos propres désirs ? Afin de justifier notre hypothèse, nous proposons la vignette suivante, issue de la même séance 3.09 mn plus tard, alors que nous sommes dans une séquence de lecture.

Vignette 11 – Séance 25. Thème : dimension affective des échanges.

Il s'agit d'une tâche de lecture inscrite dans une activité d'écriture. L'élève est devant son cahier sur lequel il a lui-même écrit, lors d'une séance de septembre, quelques mots en différentes couleurs issus d'un jeu sur les phonèmes que nous avions dû abandonner parce qu'il ne lui plaisait pas. Il s'agissait des mots : pile, piano, peinture, papillon. Lorsqu'il a ouvert son cahier, nous lui avons proposé de se remémorer ces mots dans le but de vérifier leur inscription en mémoire à long terme.
11.38 **A** : *Est-ce que tu te souviens, ce que tu avais bien écrit, ici ? Regarde* (pointe un mot avec son index gauche). // *Tu te souviens de ce mot ?*

11.44	**E** : (Redescend des genoux de l'adulte.) *Heu:: >vert !>* (Ne regarde pas le mot écrit en vert. Regarde l'étiquette /vélo/. Il s'agit du mot /pile/.) **A** : (Silence)
12.01	**A** : *<<C'était le mot… ?<<***E** : (Silence.)
12.07	**A** : *<< Je vais te dire. Le mot : pile. <<* **E** : regarde le mot avec attention.
12.10	**A** : ↑*Et ce mot.*↑ // Tu t'en souviens ? (Pointe le mot /piano/ écrit en bleu.) **E** : Regarde le mot.
12.21	**E** : *In // tur*
11.24	**A**: *Ah, Ah…non. C'était ↑le mot↑…*
11.28	**A** : ↑*Pi*↑…**E** : ↑*Pi*↑…**A** : ↓*Piano*↓ **E** : ↓*Piano*↓
11.30	**A**: ↓*Voilà.*↓ **E**: ↓*Piano ;*↓
11.34	**A**: *En jaune, c'était ↑le mot.*↑ (Pointe le mot /peinture/.) **E** : *C'était ↓le mot…*↓
11.36	**A** : ↑*Pa*↑…**E** :↓*Pa…ture.*↓
11.37	**A** : (Se souvenant que l'enfant avait effectivement écrit le mot /peinture/.) *Bien ! Tu fais travailler ta mémoire*. (Tourne la page du cahier. Pointe le mot /peinture/ avec son index droit.)
11.43	**E** : *Peinture.* **A** : *Oui. C'est ici le mot :peinture*. **E** : ↓*Peinture.*↓ **A** : *Regarde, je t'avais mis un petit bonhomme très content.*
11.53	**A** : *En jaune, // c'était le mot : ↑Pa…*↑
11.57	**E** : ↓*Mon papa est pas content.*↓
11.58	**A** : ↑*Ton papa n'est pas content ?*↑
12.00	**A** : *Ah ben…pourquoi ?*
12.03	**E** : *Parce que a pas travaillé.*[1]
12.04	**A** : ↑*Ah !*↑ *Là, je pourrai dire : Papa ! Tu peux être content de ton fils* ***C*** *; parce que....* **E** : *>Pas content !>*
12.05	**A** : *+Ah ben moi, je vais lui dire qu'il peut être content et fier de toi. Je vais lui dire à ton papa,* ***C****. Papa, tu peux être content. Ton garçon travaille très bien. Je peux te le dire, moi. Il travaille super bien ! Hé, le papa de* ***C*** *! Ton garçon travaille super bien ! Je peux te le dire moi !+* ***E*** *:* Sourit. ***A*** *: Il y a même son cahier.* (S'adressant à l'enfant.) *C'est pour ça que c'est bien d'écrire. Comme ça, tu montres à ton papa et à ta maman, ton travail.*

[1] Nous apprendrons beaucoup plus tard, que le père de l'enfant avait un comportement violent.

Ce qui nous intéresse ici est tout particulièrement l'échange concernant ce que dit l'enfant de son père. Il nous semble impossible de ne pas le relier à notre attitude d'encouragement et de satisfaction exprimées précédemment. L'enfant les ressent parfaitement et les traite comme telles. Il sait la différence d'attitude entre nous et son père. À ce titre, il nous semble donc tout à fait plausible qu'il ait été en capacité de provoquer cette reconnaissance dans la recherche du maintien de la situation de communication qui

l'induisait. Il s'agit donc bien d'un acte de langage dans lequel nous nous risquerons même à reconnaître un principe de coopération (Grice, 1979) pas seulement de l'adulte, ce qui semble évident, mais surtout de l'enfant.

S'il était besoin d'un argument supplémentaire, nous citerions cet autre moment, précédent celui-ci, où notre élève a réclamé de monter sur nos genoux suite à nos félicitations concernant son travail (11.20 mn à 11.44 mn).

Qu'en est-il de la deuxième scène ? Force nous est d'admettre que les hypothèses sont plus difficiles à émettre. En analysant les échanges, on s'aperçoit que l'enfant : a) est toujours dans une demande affective qui atteindra son paroxysme lorsqu'il posera sa tête dans la main de l'adulte ; b) qu'il peut aussi émettre un refus à la demande de l'adulte. Afin d'illustrer nos propos, voyons les échanges de plus près.

Vignette 12 – Séance 25. Thème : polysémie d'une attitude : le maniement des étiquettes. Demande de tendresse.

10.54	**A** : *Si tu essayais d'écrire ?*
10.56	**E** : *Poubelle !*
10. 57	**A** : *Tu veux ? // Dans ton beau cahier ?*
10.58	**E** : *Ouais*
11.00	**A** : *Regarde.// Il est là ton beau cahier.* (Se saisit du cahier qui est sur la table, juste à côté de l'enfant et le glisse devant celui-ci.) **E** : Déplace les étiquettes sans déranger les ensembles.
11.06	**A** : *Je te laisse prendre les feutres.* **E** : Manipule les étiquettes.
11.09	**A** : - *Ou les crayons*.- **E** : Manipule les étiquettes.
11.10	**A** : - *Et tu écris // le mot : poubelle // ou un autre mot.-*
11.15	**E** : Se saisit du cahier. L'ouvre. **A** : Pose le regard sur les écrits de l'enfant qui apparaissent sur la première page.
11.20	**A** : *Tu te souviens ce que tu avais écrit ? // Regarde, c'est beau.* **E** : Pose sa tête dans la main gauche de l'adulte.
11.25	**A** : *C'est bien,* ***C*** *C'est bien.* **E** : Silence.
11.27	**A** : *Je suis content.* **E** : Se lève de sa chaise et émet le désir de monter sur les genoux de l'adulte.
11.30	**A** : *Viens. Viens dans mes bras. C'est bien* ***C****.*
11. 35	**E** : +>*Mets dans le dos là*+>. **A** : +*Ah non pas maintenant. À la fin le dos, à la fin, quand je te raccompagne.* +

On voit ici que la manipulation des étiquettes conserve toujours le sens d'une tentative de pérennisation d'une séquence interactionnelle qui est source de plaisir. L'adulte n'y répondant pas suffisamment, c'est-à-dire restant focalisé sur la tâche d'écriture, l'enfant initie

la rencontre corporelle par son geste qui est immédiatement interprété par l'adulte comme une demande de tendresse à laquelle il répond. La dernière demande de l'enfant est tout à fait congruente avec le vécu des deux personnes. En effet, durant l'année 2011, l'élève avait exprimé un refus massif de nous quitter pour aller en musicothérapie. Afin de réduire l'angoisse de la séparation et de gérer la frustration, nous avions proposé d'y accompagner l'enfant en le prenant sur notre dos. Il s'agissait de seulement six ou sept mètres entre deux salles du centre Alfred Binet. Durant le mois d'octobre 2012, il avait manifesté la même résistance à retourner dans sa classe. Nous l'avions alors invité à monter sur notre dos. Ce moment était source de plaisir pour nous comme pour lui.

La manipulation peut aussi, et à la fois, constituer une expression de refus de répondre aux attentes scolaires de l'adulte ; refus qui finira par apparaître clairement.

Vignette 13 – Séance 25. Thème : polysémie d'une attitude – maniement des étiquettes : refus de répondre à la demande de l'adulte.

12.49	**A** : *Tu veux aller chercher un feutre ou un crayon de couleur // pour écrire ?* **E** : Manipule l'étiquette du mot /vélo/.
12.51	**A** : *Où sont-ils ?* **E** : Manipule la même étiquette.
12. 53	**A** : *Ah ! Ils sont juste derrière toi.* **E** : Même attitude de manipulation.
12.59	**A** : *Mmmm, le vélo.* **E** : (Silence.)
13.03	**A** : *La prochaine fois, je ferai une étiquette avec la phrase que tu as inventée.* (Lit la phrase écrite au tableau.) *La cheminée qui sort du toit.*
13.07	**A** : *Et puis je ferai encore une autre étiquette avec le mot : fumée.* **E** : *Fumée !* **A** et **E** : (Silence.) **E** : Manipule les étiquettes.
13.29	**A** : *Tu fais de l'écriture ? // Allez ! Tu as fait de la lecture, maintenant tu peux faire de l'écriture.* **E** : Manipule les étiquettes.
13.36	**A** : *Je te laisse allez chercher les feutres ? Allez !*
13.42	**A** : *Où sont les feutres ?*
13.42	**E** : Cherche les feutres du regard en tournant la tête vers le bureau qui est derrière lui. Les feutres n'y sont pas car ils sont posés dans une boîte sur une table juste à droite du bureau.
13.46	**E** : *Heu… ::: :* (Se lève et s'avance à tout petits pas vers les feutres en choisissant le chemin le plus long qui l'amène à tourner autour de la table alors que les feutres sont à portée de main. Se frotte les yeux.)
14.04	**A** : - *Regarde là-bas // à côté des ciseaux // sur la petite table.-*
14.09	**A** : *Est-ce que tu vois les feutres ?*
14.11	**E** : Se saisit des feutres.
14.13	**A** : *Oui. Très bien.* **E** : Hésite, ralentit ses gestes.

14.19 **A** : - *C'est bien mon grand. C'est bien,* ***C****.-*

14.28 **E** : Se rassied. Manipule les feutres dans leur boite, ce qui produit des petits bruits.

14.35 **A** : *Mmmm, c'est agréable de toucher les feutres.*

14.45 **E** : +>*Avec les crayons de papier !*>+ **A** : *Ah ! Tu préfères les crayons de papier.// Très bien.*
E : Range les feutres et remet la boite à sa place sans contourner la table.

14.50 **A** : *Va toucher les crayons de papier.* **E** : Touche les crayons.

14.55 **A** : *C'est plus agréable ?* **E** : Touche les crayons du bout des doigts.

14.58 **A** : *C'est plus agréable ?* **E** : Se rassied.

15.05 **E** : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Heu…on dessine, heu…*

15.07 **A** : *Alors, écrire* **E** : Tiens le crayon au-dessus de la page.

15.09 **A** : *Tu choisis. // Tu écris ou tu dessines.*

15.10 **A** : *Si tu dessines, tu dessines ce que tu veux.* **E** : >*Vélo.*> A : *Ah, voilà.*
A et **E** : (Silence.)

15.18 **A** : *Tu peux dessiner un vélo.*
E : Tient le crayon au-dessus de la feuille.

15.21 **E** : (Se tourne vers l'adulte. Le regarde dans les yeux.) >*Comme ça, dessine un vélo,*> *toi !* **A** : *Heu, oui. Alors, attends.* (S'installe à côté de l'enfant et dessine en commentant.)

17.06 : **E** :> +*Joue, Patrick, joue ! Fais le sa* (chat).+>

Ici, l'enfant rechigne. Il se peut qu'il recherche encore des moments de tendresse et que cette fois, la manipulation reflète un conflit interne entre la réponse aux demandes et son désir. L'adulte a initié l'épisode par une demande de production écrite. Cet exercice représente une difficulté importante pour l'élève au niveau graphomoteur. De fait, l'élève va réitérer la manipulation (12.51 à 13.42 mn). Ne pouvant plus s'extraire de la demande, il se lève prendre les feutres (13.42 mn). Cependant, alors que ceux-ci se trouvent à porter de bras, juste derrière lui, il choisit de faire tout le tour de la table, de ralentir son déplacement pour enfin les saisir (14.11 mn). Il met 25 secondes alors qu'il aurait pu les prendre beaucoup plus rapidement. Ensuite, il hésite, refuse les feutres pour choisir les crayons et finalement renoncer à écrire en demandant à l'adulte de le faire à sa place.

Cette séquence illustre la signifiance que peut revêtir la manipulation des étiquettes. Au-delà du conflit interne dont nous avons parlé, elle s'inscrit, selon nous, dans une intention de manifester le refus d'écrire qui finalement sera clairement exposé par l'enfant dans sa demande à l'adulte. La trace graphique fait peur à notre élève parce qu'il se sent incapable d'en produire une convenable. Ce en quoi, il n'a pas tort. Il confirmera ce qui n'est à ce moment de la prise en charge qu'une impression de l'adulte par un commentaire oral (séance

43, chapitre 3). Lui a-t-on reproché de mal écrire ? A la maison, à l'école ? Le dessin semble aussi lui demander un effort cognitif important. Malgré le choix offert par l'adulte, il ne voudra pas s'y atteler.

Pile – Piano- Papillon – Poubelle

Photo 11. Production graphique de l'élève (septembre 2012).

Durant cette séance, l'enfant a su gérer sa relation avec l'adulte en s'adaptant autant que possible aux demandes de ce dernier. Il s'est attaché au matériel scolaire, a opéré un tri, utilisé à bon escient les étiquettes « fumée » et « cheminée » affichées au tableau et non déposées sur la table avec les autres (07.05 à 07.16 mn). Cette tâche de catégorisation aurait très bien pu s'appuyer sur des critères de formes et de couleurs, par exemple, qui n'auraient pas eu grand-chose à voir avec la réalité fonctionnelle des objets représentés, nous le rappelons, sous deux formes progressivement éloignées de la réalité soit : la photo et le dessin ; ce dernier étant parfois très stylisé (photos). Or, le critère de tri a été sémantique, ce qui tend à prouver que les photos ont été traitées comme signes.

Simultanément, il gère la dimension référentielle des échanges à différents niveaux. En effet, le professeur utilise deux types de parole (Bruner, 1983) déictique et métapragmatique correspondant à deux types de messages différents tous deux réunis dans un acte de langage à valeur assertive si on part du principe que l'acte illocutoire est ici assumé. Le premier concerne l'expression de la valeur du travail de l'enfant que l'adulte ne cesse de qualifier en termes mélioratifs. Le second relève de la description de ce que fait l'enfant. Ces deux messages ont, à la fois, une fonction d'étayage et une fonction référentielle importante qui portent sur les événements qui se déroulent et qui sont le fait de l'enfant.

L'attention conjointe est quasi permanente exceptés les premiers énoncés devant la fenêtre qui peuvent être écholaliques (00.10 à 1.55 mn), la digression essentiellement affective à propos du papa (11.57 à 12.49 mn), la demande de tendresse et, peut-être, mais comment en être sûr, les quelques minutes de manipulation des étiquettes pouvant exprimer le conflit entre le désir de tendresse et la réponse aux attentes de l'adulte. Le professeur fait objectivement attention à son débit de parole sans pour autant le contrôle durant toute la

séance. Les séquences attentionnelles concernant les tâches scolaires sont nombreuses (quatre). Trois sur quatre sont initiées par l'adulte. On remarque que la plus longue est celle qui a été dynamisées par l'enfant et durant laquelle l'enseignant a adopté un comportement total de retrait actif.

D. La prise en compte des modalités sensorielles de l'enfant

Après une période de six semaines, l'enfant a refusé catégoriquement toute activité en lien avec l'écrit. Nous avons donc acté cette décision sans pour autant abandonner entièrement la possibilité de le solliciter. Pas plus son cahier que le matériel ne l'intéressaient. Le sentant dans un moment que nous percevions dépressif, nous l'avons invité à découvrir un jeu collaboratif et un jeu d'opposition[60]. Nous avons pu maintenir ainsi une relation apaisée uniquement fondée sur son plaisir qui semblait, toutefois, très relatif.

Fin novembre 2012, après être entré dans la salle avec réticence, l'enfant s'est montré particulièrement distant et très énervé. Après un temps assez long durant lequel nous avons tenté de prendre contact avec lui, il s'est dirigé vers des étagères et a posé son regard sur une boîte contenant un jeu destiné aux enfants à partir de trois ans. Nous avons noté, avec une satisfaction certaine, qu'il manifestait par ce geste une intention d'utiliser un matériel dont les finalités étaient culturellement partageables. Nos séances récentes avaient-elles eu de l'effet ? De fait, il s'est emparé d'une boite et l'a posée sur la table. C'était là, une invite. Cependant, il ne s'est pas mis à jouer ni même à s'intéresser au contenu. Il marchait rapidement en tous sens, émettait des productions incompréhensibles sur une tonalité forte à très forte allant jusqu'au cri. Il était d'une instabilité motrice bouleversante. Nous ne l'avions jamais vu dans un tel état. Des conflits terribles devaient l'habiter.

Nous nous sommes assis et avons commencé à le découvrir le jeu tout seul tout en commentant ce que nous faisions à son adresse. L'imitation lui permettrait peut-être de nous rejoindre.

Les abaques est un matériel mathématique qui permet de réaliser des collections en respectant deux critères qui sont : la forme et la couleur. On y trouve des formes carrées, rondes, triangulaires, hexagonales et en étoile. L'objectif est de reproduire des agencements de difficulté progressive proposés sur des fiches en enfilant ces petits objets sur les tiges prévu à cet effet. Ce jeu sollicite une procédure de comparaison terme à terme, puisqu'il faut reproduire un modèle. Il offre aussi la possibilité d'approcher les quantités et les nombres puisqu'il faut dénombrer une quantité de pièces sur le modèle et en placer autant sur la tige.

[60] Il s'agissait de *Felix Flosse* et *Monza*, Éditions Haba.

Pour opérer, le repérage dans l'espace est bien entendu important puisqu'il est nécessaire de situer des objets les uns par rapport aux autres ce qui réclame une coordination praxique importante.

Photo 13. Les abaques.

Cela dit, notre objectif n'était pas que l'enfant sache jouer aux abaques ou qu'il développe une dextérité extraordinaire ou bien encore qu'il accède à un niveau de complexité élevé. Qu'aurait gagné notre élève à effectuer à la chaine les abaques ? L'autonomie dira –t-on ? Cette occurrence est de la même famille qu'autisme. Nous devions, au contraire, nous poser comme interlocuteur. Nous voulions solliciter sa capacité à agir sur l'environnement par le langage. Nous n'utiliserions donc pas le jeu tel quel, c'est-à-dire selon les règles qui consistent à laisser l'enfant en autonomie reproduire un modèle.

Comment pourrions-nous l'explorer au cas où notre élève s'y engagerait ? Il nous a semblé opportun de solliciter la co-énonciation. Nous avons donc développé, à partir de ce qui n'a été au début qu'un geste sans réellement de signification, une situation de communication par la médiation du jeu.

Notre élève a semblé très éloigné. Nous avons pensé qu'un travail collaboratif, respectueux de son état, nous permettrait de nous rapprocher. La réalisation d'un abaque par l'entraide où chacun aurait un rôle identifié, que le langage viendrait instancier, nous semblait offrir un format suffisamment repérable et lisible par l'enfant pour qu'il puisse s'y engager. En ce sens, le jeu offrait un réel espace de présupposition. Il pouvait servir à la réalisation conjointe par une succession d'échanges à visée de précision, d'explicitation le tout étayé par une dimension visuelle instanciée par l'abaque même. La parole s'ancrerait dans l'expérience immédiate.

Ce format repéré par l'élève, nous pourrions envisager la permutation des rôles absolument nécessaire dans le cadre des interactions avec les sujets autistes. En effet, nous savons combien la stéréotypie enferme dans des schémas. Ceux-ci acquièrent avec les années

une telle rigidité que la personne ne peut plus accéder à la flexibilité communicative qui est pourtant une des caractéristiques essentielles de la communication humaine.

L'aspect lexical à savoir le nom des couleurs et des formes a ainsi retenu notre attention. Le développement d'un vocabulaire spécifique pouvait s'effectuer grâce à cette activité.

Nous avons posé un regard attentif sur la mémorisation des formes et des couleurs en MLT ; leur récupération en MDT ; la planification des opérations autrement dit l'ordonnancement des différentes tâches dans une perspective de résolution du problème. L'enfant montrerait-il des aptitudes à décomposer un but en sous-buts afin de réaliser un tout ? Notre élève avait déposé cette boite sur la table peut-être, pour nous donner le change. Il était venu pour faire quelque chose. Il ne tenait qu'à nous de nous en accommoder et nous adapter.

Les abaques
Objectifs
Les interactions : laisser l'élève prendre l'initiative des interactions – inverser les rôles de tuteur dans le choix des montages et dans leur correction – observer la dimension conventionnelle ou pas des échanges.
Gestion de la séance : scansion des moments d'attention conjointe sur abaques et des moments « autres ».
Processus cognitif : production langagière - mémorisation sensorielle – mémorisation lexicale – récupération du lexique oral – planification des tâches – gestion de plusieurs informations de façon simultanée – catégorisation.
Hypothèse : la posture de retrait actif permettrait le développement des capacités cognitives citées de l'enfant.
Condition de vérification : interactions fluides – attention conjointe plus importante - réussite aux abaques.

1. S'adapter c'est se former

Huit séances ont été consacrées par l'enfant à cette activité. Cette période s'est révélée très autoformatrice. Nous avons tenté la mise en œuvre de nos premiers ressentis. Le visionnage des films nous a permis d'observer la permanence de certaines de nos actions. Leur régularité n'est pourtant pas à confondre avec leur équivalence. Autrement dit, nous n'avons pas été dans un contrôle total absolu et permanent des postures que nous allons décrire. Leurs formes, leurs rythmes, leurs intensités sont toujours restés dépendants de notre capacité, fluctuante par essence, à capter les disponibilités de l'enfant, à symboliser notre expérience c'est-à-dire à établir une représentation métaphorique.

Contrairement à notre façon d'être antérieure, nous avons majoritairement suivi notre élève dans sa gestion de la rencontre et des tâches. Nous avons tenté de développer chacune de ces demandes. Ce faisant nous avons souvent dû rompre la trop grande stéréotypie dans

laquelle ses fonctionnements cognitifs et psychiques nous ont enfermé. La posture de retrait ne nous interdisait pas d'imposer des changements. Cependant, nous avons été attentif à la façon dont l'enfant les a vécus, les a métabolisé (Piera Aulagnier) en quelque sorte, afin de respecter sa capacité d'accommodation.

2. Ralentir notre débit de parole et solliciter l'énonciation

Nous avons parlé lentement avec le souci que l'enfant ait le temps de traiter nos messages. Parfois, emporté par le plaisir, notre débit a augmenté. Néanmoins, nous avons su, peu ou prou, agir sur nous afin de proposer une certaine régularité.

Nous avons eu le souci de laisser l'enfant initier un nombre très important d'épisodes langagiers. Nous avons dû, à plusieurs reprises, entrer dans des formats dans lesquels il était enfermé, renonçant pour un temps, parfois quelques minutes, parfois quelques séances, à ce que nous voulions. Ainsi en a-t-il été de la permutation des rôles qui s'est avéré un réel obstacle nous ramenant sans cesse à la pathologie autistique. Nous en parlerons plus bas. Considérant le mode injonctif quasi permanent de l'enfant, nous avons fait le choix d'agir sur l'alternance des tours de paroles afin de créer des échanges durant lesquels l'enfant devait, lui aussi, s'adapter. Cette démarche a été progressive car nous ne voulions pas retomber dans les travers des débuts de notre intervention. Nous verrons qu'accepter notre personne lui a été plus ambivalent qu'il n'y parait.

Nous glissant dans l'intérêt et respectant le plaisir de l'enfant, nous avons pour autant élevé le niveau d'exigence à propos de ses réalisations verbales, ainsi qu'au niveau des procédures de planification auxquelles nous avons ajouté, dans un esprit éminemment scolaire, une procédure de vérification des résultats obtenus par comparaison terme à terme.

3. Considérer les modalités sensorielles de l'enfant

À plusieurs reprises, l'enfant a exprimé le désir de rompre l'attention conjointe à visée d'apprentissage mais pas le lien. Cette distinction est importante. Nous avons répondu et tenu compte de ce besoin et l'avons inscrit dans notre démarche. Ainsi, plusieurs fois par séance, il s'est inscrit dans une expression corporelle dans laquelle nous avons perçu une certaine régularité ; ce qui nous a conduit à l'hypothèse d'un mouvement chorégraphique. Nous nous y avons adhéré en l'accompagnant de chants et d'un rythme, toujours le même. L'enfant y était particulièrement sensible. Il se mettait alors à danser pendant que nous chantions. Nous ne chantions pas n'importe quoi mais le ou les lexèmes que nous découvrions en jouant aux abaques : /étoile/, /rectangle/, /hexagone/, /bleu/, /rouge/, etc. L'enfant les reprenait en chantant et savait les réinvestir dans les moments plus académiques. Nous avons pratiqué

ainsi jusqu'à la fin de la prise en charge. La dimension musicale s'est ainsi invitée dans la pédagogie élaborée en collaboration avec notre élève.

De même a-t-il eu besoin, un jour, de s'enrouler dans un tapis de sol tout en continuant de répondre à nos demandes concernant les abaques. Alors qu'il jouait avec nous, après de multiples éloignements corporels de la table et de nombreux refus de respecter les tours de jeu, il s'est saisi de l'épais tapis de sol qui était dans la salle pour s'enrouler dedans tout en continuant à jouer avec nous. Nous avons alors formulé que ce devait être agréable d'être protégé ainsi. Le tapis étant lourd, nous avons aidé notre élève à l'installer autour de lui. Puis, nous avons repris le travail autour des abaques. Nous n'avons pu alors nous empêcher de penser aux termes du titre de l'ouvrage de Bruno Bettelheim : *La forteresse vide*[61] mais aussi aux travaux de Geneviève Haag (2007), ainsi qu'à ceux d'Albert Ciccone (2001) sur l'enveloppe psychique. Sur ce, il nous a demandé d'aller nous asseoir. Ce que nous avons fait. Nous en avons profité pour lui donner la fiche du modèle que nous devions construire. Derrière son tapis, il nous donnait les indications verbales correctes. De fait, il s'est mis à respecter les tours de jeu, puis les tours de rôle. Il a produit des énoncés corrects tout en répondant à un besoin sans doute lié à sa pathologie et dont nous avions une idée théorique. Accepter cette situation particulière n'a en rien nui aux performances. L'inverse aurait certainement mis fin à la séance ou nous aurait obligé à passer par des moments de tension que nous ne voulions plus. Cet épisode, qui sera vécu sous différentes formes (besoin de conserver son manteau ; enroulement dans les longs rideaux de la salle ; voire éloignement physique signifiant) a confirmé qu'il était possible, avec cet enfant, à tout le moins, de respecter les manifestations autistiques de ce type dans une séance pédagogique.

Nous avons noté que, dans les deux cas, l'élève est revenu de lui-même à des conditions plus conventionnelles ; ce qui nous a donné à réfléchir sur le fait que la réponse aux demandes d'aspect autistique permettrait à l'enfant de gérer convenablement ses angoisses et, ce faisant, la situation de communication dans laquelle il se trouvait engagé. À partir de là, il pourrait investir davantage d'attention dans les apprentissages.

La vignette suivante, issue de la première séance consacrée aux abaques (Annexe 12). Elle illustre comment la posture de retrait actif permet la prise des tensions de l'enfant par l'enseignant afin d'entrer en relation et de le rester.

[61] Bettelheim Bruno (1969), *La forteresse vide. L'autisme infantile et la naissance du Soi,* Paris, Gallimard.

Vignette n° 14 – Séance 31. Thème : posture de retrait actif et enrôlement de l'enfant dans l'activité.

L'adulte a besoin de 4 carrés verts. Il demande à l'enfant de les lui donner.

00.00 **A** : *Je fais les verts.* **E** : Est debout en face de l'adulte. Met les pièces dans la main tendue de l'adulte. Le geste est brusque. Des pièces retombent sur la table.

00.45 **A** : *Ah ! Attends. Attention.*

00.53 **A** : *Là, j'en ai 3.* **E** : Place un jeton supplémentaire dans la main de l'adulte.

00.54 **A** : *Ah. Et....Combien j'en ai, là ?* **E** : Saute sur place en posant ses mains sur la table. Fait six sauts d'affilée.
A : Pointe de l'index chaque pièce contenue dans sa main. **E** : Observe, baille puis grogne.

01.38 **A** : *Combien j'en ai ? On vérifie ?* (Place les pièces une par une dans les abaques.) *J'en ai 1 // J'en ai 2 //* **E** : S'intéresse à ce que fait l'adulte. Touche la photo du modèle utilisé.

02.08 **A** : *J'en ai 3.↑ //* **E** : *↑3.* (En écholalie.)

02.09 **A** : *J'en ai… ?* **E** : ↑*4.* **A** : *Voilà.↓* **E** : S'est saisi de la fiche modèle et pointe du doigt.

02.16 **E** : ↑*Bravo.*↑ (Touche les pièces placées par l'adulte.) **A** : *Merci **C**.*

02.20 **A** : *Maintenant, je fais les jaunes.* (Tend la main gauche vers l'enfant.) **E** : Regarde le modèle.

02.23 **E** : *>Oh, c'est difficile de faire les zaunes.>* (Tourne le dos et s'éloigne de la table.)

02.24 **A** : *Aide-moi. J'ai besoin de 4 carrés jaunes.* **E** : Est au fond de la salle. Danse.

02.34 **A** : (En chantant, main toujours tendue vers l'enfant.) *J'ai besoin // de 4 carrés // jaunes.*

02.38 **A** : *C'est joli ce que tu fais.*

02.42 **E** : (En dansant et en rythme.) *Carré jaune, carré jaune, carré jaune…*

02.46 **A** : (Rit.) *Attends, je filme. Attends, je te filme*. **E** : Fait une véritable chorégraphie tout en chantant « carré jaune ».

02.53 **A** : (Reprend en chœur.) *Carré jaune, carré jaune...*

03.05 **E** : S'arrête. Revient vers la table.

03.10 **A** : (Relance en improvisant une chanson et en tapant un rythme sur la table.) *Carré jaune, carré jaune…*
E : Pendant que l'adulte chante, effectue le deuxième abaque des carrés jaunes.

L'enfant est très nerveux. Tout dans son attitude est tension. La situation conventionnelle du jeu des abaques réclame tout le contraire : calme, concentration, attention. L'adulte constate cette nervosité. Ce qui qualifie notre action se situe dans l'intégration de cette donnée dans la construction de la situation à la fois communicationnelle et d'apprentissage. Nous prenons en compte cet état et nous n'obligeons pas l'enfant à s'assoir, par exemple. Cela ne nous empêche pas de continuer l'activité. Nous nous posons en

demandeur afin de réaliser les abaques que l'enfant a proposés mais qu'il ne réalise pas lui-même. Nous sommes ainsi garant de ce que nous avons interprété comme son désir. Ce faisant, la question se pose : l'élève a-t-il réellement choisi ce jeu ? Lui donne-t-il sens ? Peu importe. C'est notre médiation qui l'autorisera à élaborer une signifiance et, peut-être d'y trouver son plaisir.

Nous mettons en scène les opérations nécessaires pour savoir jouer tout en verbalisant. Nous initions une imitation à venir. Nous avons besoin de pièces. C'est le moment de les demander à notre interlocuteur. Nous initions par-là la réalisation d'un format.

L'enfant semble entrer dans l'activité puis d'un coup s'échappe. Alors qu'il était proche de la table, qu'il répondait aux demandes de l'adulte, qu'il observait ce que faisait ce dernier, il s'en éloigne soudain en courant, danse, produit des énoncés en lien avec la demande « *carré jaune* » dont l'intensité est de plus en plus importante.

Nous le regardons. À la fois étonné et perplexe. Nous ne bougeons pas de notre place. Nous accompagnons cette danse par des commentaires. Nous parlons à l'enfant dans le but de conserver le lien qui nous unit ; la parole fait lien. Mais peut-être, l'enfant a-t-il besoin d'une autre modalité interpersonnelle. À nos yeux, il s'agit vraiment d'une chorégraphie et non d'une série d'actes moteurs désordonnés : il danse. Nous donnons à cette action un statut d'acte de parole que nous interprétons comme une demande. Avec la danse, il est question de chant, de rythme. Nous prenons la décision de le rejoindre. Lui et nous allons alors créer une situation très singulière de jeu des abaques dans laquelle la danse et le chant auront un rôle dans les processus cognitifs. Lorsque nous lui disons : « *maintenant, je fais les jaunes* », (2.20mn), il s'éloigne, puis danse et chante. Les paroles de cette chanson sont éminemment congruentes avec la demande de l'adulte. Puis, une fois que nous nous sommes inscrit dans ce format, il revient pour placer les carrés jaunes sur l'abaque. Mis à part la confusion au niveau de l'usage des pronoms, que nous avons expliquée, il y a bien, au final, changement de tour et de rôle : c'est maintenant l'enfant qui place les pièces. L'enfant n'a pris en compte qu'une partie de la demande de l'adulte ou bien, s'est-il tout simplement adapté à partir d'éléments repérés dans l'environnement immédiat. Alors qu'au début de la séance, il a parcimonieusement participé à la réalisation du premier abaque, il finit par construire lui-même le deuxième, sans abandonner les sources auditive et corporelle de plaisirs sensoriels: chant et danse. Il complètera en semi-collaboration le troisième et effectuera seul le quatrième, le tout dans une ambiance musicale.

En se mettant à danser et à chanter notre élève nous a donné les clés pour lui permettre, ce jour-là, de gérer nos interactions. L'inscription de cette modalité corporelle dans

le traitement d'une tâche a eu un effet manifeste. Elle lui a permis d'exprimer les tensions, suscitées par les stimulations externes du contexte. Elle a aussi certainement servi à contenir les angoisses que nous avions perçues. De fait, il a pu investir la relation. S'agit-il d'une transposition d'une séance en musicothérapie ? En psychomotricité ? Qu'importe. Les interlocuteurs se sont trouvés. Le chant et la danse devenaient des modalités de régulation. Nous les avons utilisés durant tout le temps de la prise en charge. Sur son initiative, les jeux de chat les remplaceront.

Lors des séances suivantes, l'enfant a beaucoup moins manifesté de réticence et l'enrôlement a été quasiment fluide. Le format adapté à ses besoins aurait-il eu une fonction contenante (Anzieu, 1985 ; Bion, 1979) ? Nous faisons l'hypothèse que oui. Le fait est, que non seulement les tensions se sont de moins en moins manifestées mais l'élève s'est de plus en plus investi dans l'activité sur un mode devenu progressivement conventionnel. Nous pensons que cette modalité corporelle associée à l'effet de la structure caractéristique du jeu en tant que scénario « *idéalisé* » « *circonscrit* » et « *syntaxique* » (Bruner, 2004, p. 40) a permis à l'enfant, qui connaissait une période dépressive, de gérer avec de moins en moins d'inquiétude nos interactions.

4. Le difficile tour de rôle : limite de la guidance de l'enfant

Au cours de la première année, nous avions perçu qu'il était, certes, important de laisser l'enfant initier les échanges. Toutefois, nous avions aussi compris qu'il était tout aussi essentiel de ne pas le laisser instaurer une toute puissance qui pouvait vite se transformer en agressivité. Nous en avons eu confirmation durant cette période.

Tout au long des huit séances, nous avons sciemment tenté de rompre les deux formats stéréotypés proposés par l'enfant qui consistaient : soit à réaliser systématiquement l'abaque sans nous laisser nous-mêmes agir ; soit nous demander de le faire nous-même sur le mode injonctif. Dans les deux cas, nous étions dans une guidance extrême qui n'offrait plus de place à la co-construction et par conséquence à la co-énonciation. Les formats qu'il imposait étaient extrêmement réduits. Heureux qu'il s'engage dans notre relation, nous avons laissé faire. Puis, devant la réduction drastique des interactions, il nous a semblé important de développer sa capacité à tolérer la permutation des tours. Il devenait nécessaire de négocier ce partage du monde.

Le tour de rôle, c'est l'autre qui s'impose. C'est un partage obligé. C'est désagréable et, pire encore, angoissant quand on ne saisit pas l'ensemble des éléments contextuels. Cela réclame aussi la capacité de pointage car il est nécessaire de porter attention à ce que l'autre

joueur fait. Notre élève y était particulièrement hostile. Connaissant cela, nous n'avons pas pour autant envisagé de passer nos séances à obéir à ses injonctions

Tour de rôle et pointage sont sollicités en situation pédagogique. S'intéresser à l'objet d'apprentissage demande de le repérer et de le pointer, en attention conjointe, si possible. Travailler en interaction sur un objet, réclame que chacun prenne la parole et que les rôles soient bien identifiés.

Nous avons alors initié un scénario de jeu particulier autour d'une tâche collaborative. Le format auquel nous avons pensé instaurait deux rôles : celui de demandeur et celui de fournisseur. Il était important de distinguer permutation de jeu et changement de rôle. Le demandeur réclamait, une par une, les pièces correspondantes à un modèle au fournisseur qui donnait la pièce que le demandeur pouvait alors placer sur les abaques. Un tour correspondait à un abaque. On le terminait lorsqu'on y avait placé les quatre pièces du modèle correspondant. Alors, le rôle changeait. Ce scénario nous semblait offrir à l'enfant la possibilité de devenir un agent actif (Bruner, 2004), tout en l'invitant à rompre avec un comportement stéréotypé.

Jouer réclamait donc le traitement de trois types différents mais complémentaires, d'informations : la prise en compte du rôle et, par conséquent, de l'énoncé qu'il induit ; la forme et la couleur des pièces ; le contrôle final pour vérifier la réussite. L'ensemble nous paraissait constituer une situation pragmatique complexe mais néanmoins suffisamment circonscrite pour offrir la possibilité d'une forme prévisible des énoncés et des actions.

Cependant, changer de tour, c'était aussi changer de rôle et donc de passer d'un type d'énoncé à un autre. Le langage sert à cela. Il permet d'affirmer sa présence dans un monde à partager. En ce sens, l'altérité génère la communication et la parole. C'est cet aspect qui nous a intéressé durant toute cette « période des abaques ».Nous avons alors constaté combien nous nous heurtions au symptôme autistique par excellence. L'enfant a manifesté une difficulté importante à vivre ces permutations.

Les vignettes 16 et 17, extraites de la dernière séance que l'enfant a consacré aux abaques (Annexe 13) illustrent les difficultés mais aussi les tentatives d'adaptation de ce dernier aux conventions interactionnelles qu'impose d'elle-même toute situation de co-énonciation. Nous rappelons qu'il s'agit de la huitième séance consécutive. Elle nous semble intéressante parce qu'on y voit progressivement l'enfant arriver à négocier l'altérité mais aussi combien cela lui coûte.

Vignette n° 15 – Séance 38. Thème : difficulté de l'enfant à respecter les tours de rôle.

01.10 **A** : *C'est bien. // Après tu…* (Pointe l'enfant du doigt.)

01.17 **E** : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Tu* **A** : *Moi ?* **E** : (Se pointe.) *Moi ?*

01.19 **E** : *Fais ça, Patrick* (Pointant les fiches modèles.)

01.20 **A** : *Moi ? Je choisis le modèle ?* **E** : *Oui.*

01.23 **A** : *Ah ! Très bien.* **E** : (Pose sa main sur une fiche.) *Choisis ça, Patrick.*

01.25 **A** : *Je choisis ça ? Tiens !* (Choisit la fiche désignée par l'enfant.)

01.27 **E** : *+Choisis ça, Patrick.+* **A** : *Ça y est !* (Brandit la fiche désignée par l'enfant.)
Je//moi //Patrick, je choisis. Tiens ! (Pose la fiche devant l'enfant.)
E : Se saisit de la fiche et la regarde attentivement.

01.33 **A** : *↑Tu le fais, toi ?↑* **E** : (Regarde l'adulte.) *↓Patrick, tu le fais !↓* **A** : *Ah ! D'accord.*

01.34 **A** : *↓C'est moi qui le fait.↓*

01.36 **A** : *↓Et je te demande, alors.↓*

01.43 **A** : ***C** //donne-moi // un triangle rouge.* **E** : (Toujours debout. Fait des bonds en appuyant ses mains sur la table.)

01.50 **E** : Fouille dans la boite. Regarde le modèle. **A** :Expose bien la fiche modèle à l'enfant.

01.54 **A** : *Moi // Patrick, j'ai besoin// d'un triangle//rouge.* **E** : Fouille dans les pièces et regarde le modèle.

02.00 **E** : Enfile un triangle rouge dans l'abaque.

02.03 **A** : ***C** //donne-moi//un triangle bleu.* **E** : Cherche la pièce et la place.

02.13 **A** : ***C** //donne-moi//un triangle jaune.* **E** : Cherche la pièce et la place.

02.24 **A** : ***C** //donne-moi un triangle vert.* **E** : (Rit.) Cherche la pièce et la place.

02.39 **A** : ***C** donne-moi un triangle rose.* **E** : Cherche la pièce et la place.

02.47 **A** : *Qu'est-ce qu'on fait ? On vérifie.* (Expose la fiche de telle sorte que les deux puissent la voir.)

02.48 **E** : Regarde la fiche.

02.49 **A** : *Alors, on y va. On vérifie les couleurs.* **E** : Toujours debout. Se rapproche de l'adulte. Les corps se touchent.

Vignette n° 16 – Séance 38. Thème : tentative de gestion de permutation des rôles par l'enfant.

10.58 **A** : *Alors, tu me dis.*

11.05 **A** : *Attends, Cache le modèle. Moi, je ne le vois pas. C'est toi qui me dis.*

11.06 **A** : *Moi, je ne dois pas voir.* **E** : Excité. Remue sur sa chaise.

11.09 **A** : *Vas-y.* (Ne regarde pas l'enfant.)

11.12 **E** : *Trick, fais un carré rou* [r u]. **A** : *Attends. Qu'est-ce que tu m'as dit ?* **E** : Regarde le modèle.

11.18 **E** : *Dis un carré rouge.* (Se tend sur sa chaise.) **A** : *Alors,//un carré rouge.* (Place la pièce.)

11.20 **E** : *Patrick, mets un carré ose* [ɔz], Patrick. **A** : *Un carré ?* **E** : *Rose !* **A** : Place la pièce.

11.28 **E** : *Patrick, mets un carré ert* [ɛr], *Patrick.* (Toujours tendu sur sa chaise.) **A** : Ne réagit pas.

11.30 E : *Mets un carré vert, Patrick.* **A** : Place la pièce.

11.38 **E** : *Patrick, mets un carré//jaune, Patrick.* **A** : Place la pièce.

11.48 **E** : (Se saisit d'une pièce pour la placer. Place une main sur son oreille gauche.)

11.59 **A** : *Non. C'est moi qui mets.*

11.52 **E** : (Tend la pièce à l'adulte.) *Patrick, mets un carré :::heu…bleu, Patrick.* (Retire sa main de son oreille.)

11.53 **A** : (Prend la pièce tendue par l'enfant.) *D'accord*. (Place le carré bleu.)

11.58 **E** : (Prend l'abaque) **A** : *C'est fini.* E : *Oui.* **A** : *On vérifie ?*

11.59 **E** : *Patrick.* **A** : *Oui…Quoi ?* **E** : ↑*Les couleurs*↑, ↓*Patrick.*↓ (Intonation de rappel.)

12.04 **A** : ↓*D'accord.*↓

Un élément distingue ces deux moments : le changement de rôle de l'enfant. En début de séance (Vignette 16), après un échange sur la distribution des rôles (01.10 à 01.34 mn) c'est lui qui demande à l'adulte de faire l'abaque. Nous acceptons. Pourtant, lorsque nous demandons les pièces, l'enfant ne se contente pas de nous les donner. Il les place directement (02.00 à 02.47 mn). A une demande verbale, l'enfant répond par un acte non verbal. Il n'a manifestement pas traité les énoncés qui nous désignaient comme constructeur.

A contrario vers la fin de la séance (Annexe 13), l'enfant demande à l'adulte de placer les pièces. Pour ce faire, il donne des informations verbales relatives à la forme et la couleur. Le format n'est pratiquement pas rompu excepté une fois (11.48 mn). L'adulte s'y oppose et l'enfant reprend son rôle sans résistance.

Entre ces deux moments, il y a aura eu plusieurs essais sans résultat. C'est lentement que l'enfant va accepter de changer de rôle mais toujours avec des tentatives de rupture de format dont on se demande encore aujourd'hui si elles étaient conscientes ou non. Ainsi, après deux tentatives infructueuses (3.29 mn ; 5.10 mn) l'adulte entre dans le format imposé par l'enfant (6.44 à 7.55 mn) tout en exprimant son désaccord sous forme d'une taquinerie (07.37 à 7.44 mn). Puis, il casse le format en proposant une collaboration plus rapprochée puisqu'il s'agit d'intervertir les rôles pour chacune des pièces d'un abaque. De fait, les rôles doivent changer plus rapidement. Cette attitude semble avoir de l'effet puisque au moment de la

vérification (9.50 à 10.08 mn) on assiste à un dialogue dans lequel chacun tient le même rôle durant tout l'échange. Constatant ce changement, l'adulte transforme la tâche de telle sorte que le modèle ne soit plus visible (11.05 mn). Tout dépend désormais de l'énoncé. Cette fois-ci, l'enfant donne les consignes. Il n'effectue plus le geste. Il laisse faire l'adulte (11.12 à 11.38 mn). Cependant, il semblerait qu'il ait des difficultés à ne pas exécuter l'injonction qu'il donne (11.59 mn). Pour autant, il transmet les bonnes indications. De même, il rappelle qu'il faut vérifier ; ce qui démontre qu'il a bien intégré la planification de l'ensemble de la procédure que l'on peut associer aux règles de surface (Bruner). C'est le premier énoncé de type métapragmatique que nous avons noté. Nous verrons, dans le chapitre 3, qu'il en produira de plus en plus. L'organisation de l'ensemble des opérations de réalisation n'a présenté aucun obstacle.

Par la suite, les rôles vont se maintenir quasiment jusqu'à la fin de la séance avec toutefois deux tentatives de rupture de l'enfant (11.59 mn ; 12.33 mn) auxquelles l'adulte réagit par un refus sans que cela ne génère une crise chez l'élève qui tolère la frustration et continue de jouer.

Il n'est pas très original de dire que les sujets autistes adoptent des comportements rigides et stéréotypés. Il est certainement plus intéressant de repérer leurs efforts pour négocier une flexibilité afin de rester en communication. C'est précisément cet effort de l'enfant qui retient notre attention. Selon nous, il se manifeste dans le passage d'une tentative d'imposition des formats et du refus de changer de rôle à une réponse progressive, et jamais définitive, loin s'en faut, aux contraintes imposées par les interactions. On constate ce déplacement tout au long de la séance. Dans cette hypothèse, les ruptures rappellent qu'elles sont l'expression d'une difficulté interactionnelle indépendante de leur objet. C'est en ce sens qu'elles doivent rester notre objectif principal.

En effet, le jeu est connu depuis au moins huit semaines. La mémoire sensorielle, les processus de planification ne présentent aucun obstacle. Seules les interactions verbales recèlent une complexité manifeste. Ainsi, si l'élève peut planifier l'ensemble des opérations pour réussir les abaques, il ne parvient qu'au prix d'un effort important à gérer les opérations propres aux échanges. Celles-ci relèvent de la co-énonciation dont le procès reste délicat. Elles se manifestent dans l'appareil formel de l'énonciation (Benveniste) de l'enfant et en particulier dans l'usage des déictiques. Pour poser une injonction à l'adulte dans le cadre des échanges ludiques, l'enfant choisit aussi « *il* » (6.52 mn) ou le prénom de l'adulte qui est parfois accompagné d'un regard direct ; ce qui souligne la désignation de l'interlocuteur. Il reprend souvent en écholalie les pronoms produits par l'adulte sans que l'allocutaire soit

désigné (7.41 à 7.49 mn). Dans ce cas, l'intonation ou un geste permettent de repérer qu'il ne s'agit pas d'une répétition écholalique mais bien d'un énoncé propre à l'enfant (1.10 à 1.17 mn ; 1.33). L'usage des pronoms reste aléatoire (5.48 mn ; 6.23 mn ; 7.12 mn ; 10.49 mn ; 12.33 mn) et donne lieu à plusieurs échanges de clarification provoqués par l'adulte (5.45 mn ; 6.17 mn ; 7.09 mn) qui va jusqu'à imposer l'usage du déictique « *tu* » par l'enfant (13.54 à 15.40 mn) qui, au reste, sera rapidement abandonné (15.43 mn). Cette modélisation relève certainement d'un fantasme de notre part qui, emporté par la dynamique de la séance, pense que l'imposition d'une forme d'énoncé suffira à donner sens à ce constituant de l'appareil formel de l'énonciation dont Emile Benveniste rappelait le statut particulier (1966, p. 252) : « *Chaque instance d'emploi d'un nom se réfère à une notion constante et « objective », apte à rester virtuelle ou à s'actualiser dans un objet singulier et qui demeure toujours identique dans la représentation qu'elle éveille. Mais les instances d'emploi de « je » ne constituent pas une classe de référence, puisqu'il n'y a pas « d'objet » définissable comme « je » auquel puissent renvoyer identiquement ces instances. Chaque « je » a sa référence propre et correspond chaque fois à un être unique, posé comme tel.* ».

Ce passage rappelle que la permutation des rôles oblige l'enfant à reconstruire en permanence l'articulation entre les énoncés et les éléments contextuels. Ce procès lui réclame un effort d'ajustement permanent durant des interactions relativement longues et vient solliciter une instance psychique instable qu'est la conscience de soi. La complexité que réclame la simultanéité des opérations nécessaires semble pousser l'enfant à réduire les formats ce qui génère l'effet immédiat de réduction d'une part, de l'usage des fonctions de la parole et d'autre part, de l'effet de guidance qui, dans ce cas, peut prendre l'apparence d'un enfermement. Tout en considérant les obstacles liés à la situation, nous avons choisi de prendre, à notre tour, le rôle d'initiateur afin de solliciter l'enfant et de dynamiser les échanges.

Cela dit, nous en avons conclu qu'à l'avenir, les formats devront réduire la nécessité d'user des déictiques de façon aussi intense et en particulier, lorsqu'il s'agira de situation portant sur l'écrit. Il nous a semblé qu'il était important de ne pas ajouter à l'effort cognitif porté sur l'objet d'apprentissage, la nécessité de traiter ces constituants de l'énonciation instables par excellence.

5. Corps et parole : réguler l'hypersensorialité

Comme on l'aura compris, il n'a pas été question d'un travail sur les abaques. L'élève n'a rien appris qu'il ne savait déjà faire. Nous lui avons seulement imposé une situation problématique au travers de la contrainte du travail collaboratif nécessitant une co-énonciation. On pourrait s'étonner de ce choix alors que nous prônons l'adaptation de l'adulte aux fonctionnements de l'enfant. La réponse se trouve dans l'interprétation que nous avons faite non pas du choix du jeu, mais du geste de le placer sur la table. Comme nous l'avons dit, nous y avons vu un acte de langage à valeur de demande. Nous y avons répondu. Pour autant, l'enfant pouvait très bien initier une situation interactionnelle sans avoir la possibilité de la développer, et plus encore la maintenir, car ces actions se sont révélées trop coûteuses au regard de sa pathologie. Nous devions prendre le relais. C'est ce que nous avons fait en repositionnant notre intervention sur l'attention conjointe sur un mode énonciatif.

L'enfant a adhéré de façon éminemment sensorielle à laquelle nous nous sommes accordé sans difficulté majeure car la forme culturelle, c'est-à-dire la danse, se prêtait à un partage émotionnel. Nous y avons ajouté le chant improvisé parce que nous désirions aussi susciter cette modalité interactionnelle. Ainsi, la parole est venue occuper la place fondamentale qu'elle occupe dans les interactions humaines.

De fait, la capacité attentionnelle conjointe n'a pas été impactée. Elle a pris des formes particulières. Conformément à sa définition pour l'enfant tout-venant, qui nous ramène à une triangulation évidente, (Tomasello, 1999), notre élève, a pu faire preuve d'attention conjointe. Qu'est-ce qui nous permet d'affirmer cela ?

Ainsi, lorsqu'il danse sur notre rythme, lorsqu'il chante les noms des pièces à placer dans les abaques, puis lorsqu'il danse tout en chantant en rythme ces mêmes lexèmes, nous pensons qu'il s'agit bien d'une triangulation enfant-adulte-objet qui, de surcroît, lui permet la réalisation de la tâche. Un autre indice nous autorise à identifier l'attention conjointe. Il s'agit de demande de l'enfant de créer un chant à partir de chaque nouvelle pièce précisément (étoile, carré, hexagone).[62] Cet acte de langage est la preuve que l'enfant n'a oublié ni l'objet à partir duquel nous élaborons nos échanges ni le but de l'activité alors qu'il réclame de la danse et du chant. Enfin, on constate que ceux-ci sont régulés par le battement du rythme que nous produisons. Nous effectuerons très rapidement des decrescendos afin de signifier la fin de la période musicale et le retour à la réalisation de la tâche. Ce message sera bien compris par l'enfant.

[62] Il fera de même en séance d'orthographe. Nous devrons parfois « *chanter et danser les mots* » avant de les produire.

Durant ces instants chorégraphiques, l'attention conjointe s'est déplacé de la tâche vers la danse et la musique. Pour autant, les interlocuteurs ont bien été en interaction. Nous en voulons pour preuve le ramassage de la pièce tombée au sol par l'enfant dans le but de la remettre dans les mains de l'adulte. Ce geste démontre que la danse et le chant permettent à l'enfant de s'apaiser sans perdre le contact avec l'adulte.

L'adhésion de l'enfant à un mouvement ou à un rythme, tel qu'il nous les a donnés à voir, est certainement une modalité de régulation qui l'a conduit à un apaisement des tensions internes. Elle aurait pu aboutir à l'isoler de l'environnement et réduire d'autant les stimuli extéroceptifs. En tant qu'élément du monde extérieur dont il faut réduire l'impact, l'interlocuteur aurait ainsi été exclu. Tout en respectant ce processus absolument nécessaire, nous avons fait en sorte que cette modalité soit partageable.

Une question se pose. Pourquoi avons-nous insisté sur les échanges de rôle et les permutations de tours ? N'ont-ils pas inutilement compliqué les échanges ?
Nous avons tenté de faire en sorte que l'apaisement autistique recherché se déplace lentement par quelques variations vers les échanges langagiers eux-mêmes. Certes, ces derniers ne représentent pas une assise suffisamment solide qui permette à l'enfant d'augmenter son aptitude à supporter ce qu'ils peuvent avoir d'imprévisible. Cependant, leur inscription dans un format peut réduire cette dimension anxiogène. De fait, l'enfant ne s'est pas réfugié dans l'exécution de la tâche en évitant soigneusement les interactions.

En consultant l'ensemble de la séance 38 (Annexe 13), on remarque que ses demandes ont essentiellement pour objet le chant et la danse. Cette dernière séance se vit selon un scénario beaucoup plus ordinaire. Les échanges portent sur les abaques et leur réalisation. L'enfant rencontre manifestement moins de difficulté à respecter les contraintes liées aux permutations des tours de jeu et des changements de rôles ; ce qui laisse croire qu'il supporte beaucoup mieux la frustration que le renoncement impose. Les interactions à propos du jeu durent 8.43 mn la première séance, 18.06 mn la dernière. Nonobstant la différence de durée entre les deux séances, on constate une nette augmentation de la production des actes de langage verbaux chez l'enfant ainsi qu'une diminution des productions non verbales et ce malgré l'initiative des épisodes qui revient majoritairement à l'adulte.

On a assisté à un apprentissage de la cogestion des séances qui elle-même s'est concrétisée par la co-énonciation. En fin de compte, l'élève s'est inscrit dans les échanges avec seulement deux tentatives de rupture ; ce qui tend à démontrer sa capacité à gérer les difficultés relative aux interactions.

Les principes de pertinence et de coopération (Grice) sont repérables à plusieurs reprises. Lorsqu'il traite un signe non verbal du professeur (03.13 à 03.16 mn) ou la grammaire intonative de l'adulte (09.45 mn), ou bien encore quand il comprend qu'il doit mieux prononcer le lexème vert sans que l'adulte ne le lui demande explicitement (11.20 mn) ou encore lorsqu'il y a confusion dans l'usage des pronoms, et qu'il regarde directement l'adulte dans les yeux à plusieurs reprises pour appuyer ses propos sur le choix de celui qui doit effectuer l'action. On note que ces réponses non verbales ou verbales sont totalement pertinentes au regard de la tâche. On remarque que ses actes de langage sont essentiellement directifs. On aura compris que, dans cette situation, cette production n'est pas due à la pathologie autistique mais bien au format puisqu'il est question de donner des indications précises pour la réalisation des abaques. Cela ne peut se faire que sur le mode directif ou injonctif.

L'appareil formel de l'énonciation, mis à part l'usage des pronoms dont nous avons déjà parlé, les actes directifs révèlent une structure essentiellement verbale qui reste limitée (« *fais* » ; « *mets* » ; « *dis* »). Ces verbes peuvent être polysémiques et leur sens est essentiellement défini par l'adulte. « *dis* » peut aussi signifier « *mets* » que « *chante* ». Nous n'avons constaté aucun effet de la posture de retrait sur la production énonciative.

Nous en étions là de nos réflexions, nous demandant comment nous pourrions par cadrages successifs inviter, sans toutefois le forcer, l'enfant à s'intéresser à l'écrit. Comme nous l'avons dit, nous proposions dans ce but des jeux centrés sur l'écrit. À ce moment, nous n'avons plus sollicité la reconnaissance mais la décision lexicale. Nous avons alors travaillé la décision de lexèmes, soit de syllabes, soit de phonogrammes.

Nous parvenions à faire une ou deux petites parties avant qu'il nous ramène inlassablement et de façon tout à fait obsessionnelle vers les abaques. Nous nous retrouvions dans une situation connue, celle du départ quand il refusait fermement tout jeu le ramenant de trop près à l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture. Cependant, ce n'était là qu'une apparence car, entre-temps, il nous avait dit sa peur de mal faire, la peur de décevoir son père. Si nous étions avec un élève autiste, nous avions perçu, au-delà de sa pathologie, la crainte d'un enfant malheureux. Allions-nous pouvoir l'aider ?

Nous verrons comment, c'est lui qui, après de longs détours, nous a ouvert la voie de l'orthographe.

Photo 14. Tâche de décision lexicale.

III. DISCUSSION

Nous avons vu comment les réponses de notre élève à l'environnement que nous avions créé nous ont amené à modifier notre posture. Nous avons progressivement appris quelles étaient ses modalités singulières de régulations sensorielles lui permettant de s'inscrire dans une attention conjointe et dans des interactions. La première étape d'un long et lent processus d'adaptation de notre part a débuté par une analyse réflexive non pas sur les aspects techniques de notre pratique mais sur sa dimension intersubjective et relationnelle que nous pensons comme suit : « *La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine* […]. » (Postic, 1982, p. 9).

Nous avons donc cherché à créer un lien avec l'enfant par la parole qui, selon nous, reste le vecteur primordial. S'est alors ouverte devant nous une perspective de transformation dont le processus serait tout à la fois interactionnel et introspectif. Celui-ci a constitué le terreau d'une relation nourrie de deux psychologies singulières, deux histoires réunies dans un lien d'interdépendance, c'est-à-dire d'interactions et d'influences mutuelles, qui donne à l'enfant sa place entière et légitime de sujet.

Pour ce faire, nous avons dû à la fois l'observer afin d'éviter un discours et des actions à caractère performatifs qui l'auraient enfermé dans des modèles théoriques, et éviter l'impasse de l'immuabilité dans laquelle les processus de clivage de notre élève pouvaient nous conduire. Entre retrait et action, en guidance de l'enfant et cadrage de notre part, nous nous sommes inscrit dans une co-construction des séances. Il nous a alors été possible d'élaborer une intelligibilité de notre vécu partagé susceptible de donner lieu à une démarche pédagogique répondant aux fonctionnements singuliers de l'enfant. Ce faisant, les éprouvés corporels de notre élève sont apparus incontournables puisque partie intégrante des modalités interactionnelles.

A. L'attention conjointe

Notre premier constat a concerné les difficultés de l'enfant à s'engager dans une attention conjointe dans les conditions que nous avions établies. Après deux tentatives infructueuses, nous avons adopté une posture que nous nommons, retrait actif parce qu'il laisse l'enfant initier les rencontres tout en nous permettant d'intervenir dans le but de garantir le maintien de l'attention conjointe et l'orientation de la tâche.

Le retrait nous a permis de repérer un certain nombre d'éléments sur lesquels nous avons pu agir. Parmi ceux-ci, on trouve en tout premier lieu les formats imposés par l'enfant, ses tentatives idiosyncrasiques de communication, à partir desquelles il est possible de créer un espace de rencontre. Ses modalités cognitives de résolution des tâches, toujours dépendantes des tensions internes, peuvent ainsi être repérées, reconnues et renvoyées sous forme verbale ou, à tout le moins, culturelle (musique et danse). Il est aussi possible de distinguer les ruptures autistiques des digressions et des refus intentionnels. Cette différenciation ouvre la perspective de les inscrire dans le déroulement des échanges afin de garantir un continuum interactionnel.

Comme le montre ce tableau, cette attitude a eu un effet manifeste durant cette période.

Tableau n°5 : les abaques- Durée de l'attention conjointe par rapport à la durée de la séance hors accueil et séparation.

Numéro des séances	**S 31**	**S 32**	**S 33**	**S 34**	**S 35**	**S 36**	**S 37**	**S 38**
Durée attention conjointe autour du jeu. (en minutes).	8.43	15.32	12.10	20.15	15.17	18	20.45	18.06
Proportion de la durée d'attention conjointe sur le jeu par rapport à la durée de la séance.	24 %	34 %	26.90 %	44.75%	37.90%	40 %	44.45%	40 %

Ce faisant, nous nous sommes inscrit dans un projet d'adaptation c'est-à-dire de modulation et d'organisation au niveau non seulement des contenus, mais aussi du rythme de la succession des tâches en étant toujours soucieux de la façon dont elles ont été reçues.

En ce sens, le retrait offre un espace transitionnel symbolique nécessaire à la fois à l'adulte pour aménager l'environnement et à l'enfant pour le comprendre c'est-à-dire en construire une représentation agissante. Cette action passe par la parole.

B. La co-construction

Nous avons mis longtemps à comprendre que les séances ne dépendaient pas uniquement de nous. Nous avons dû apprendre à les vivre en partage en offrant un espace d'actions à l'enfant y compris, et surtout, sur notre personne. Il n'a pas pour autant été question de laisser l'élève organiser lui-même ses apprentissages et de nous inscrire dans une pratique non dirigiste faisant référence à la « *cogestion pédagogique* » (Fernand Oury). L'enfant n'en aurait eu ni l'envie, ni les moyens ; comme beaucoup d'enfants tout-venant, au demeurant. Nous avons appris à l'associer au déroulement de nos rencontres. Cela n'a pas

signifié que nous lui avons demandé de prendre une décision consciente et de planifier l'enseignement. Il s'est agi de lui laisser la possibilité d'orienter en partie le déroulement et le contenu des séances. Il y est parvenu par le choix des supports ou par l'usage qu'il a fait de ceux que nous lui avons proposé. Cependant, nous n'avons pas disparu. Si, dans un premier temps, nous nous sommes approché autant que possible de ses modalités propres, ce n'est que pour suggérer, prudemment mais sûrement, des changements qui rappellent l'altérité. Ce faisant, nous avons invité l'élève à nous rejoindre selon ses potentialités nécessairement fragiles et fluctuantes.

1. Effets de la co-construction sur les interactions de tutelle

La co-construction a pris deux formes majeures : une composition singulière de l'ensemble des interactions de tutelle et l'inscription des ruptures ou des digressions dans les interactions pour maintenir à la fois l'attention conjointe et l'orientation de la tâche.

La limite entre la guidance de l'enfant et l'intervention de l'adulte est toujours délicate, fluctuante et relève de la prise en compte de la ZPD en termes non pas d'apprentissage notionnel mais d'interaction.

L'activation de l'intérêt de l'enfant pour l'activité scolaire ne se proclame pas. Nous avons vu comment nous avons tenté de nous appuyer sur son plaisir pour susciter son attention avec comme corollaire son engagement dans les interactions puis, éventuellement, la tâche. Cependant, le recours défensif à l'autosensualité ou à des phénomènes de perceptions parcellisées ont perturbé l'enfant dans ses échanges ce qui a entrainé, dans le meilleur des cas, une distorsion, une réduction ou une rupture d'attribution de signifiance au contexte ; ce qui, par conséquent, a conduit à une altération, une rupture momentanée ou définitive des interactions.

Cet enchainement a concerné l'ensemble des fonctions d'étayage.

Nous avons constaté que l'enrôlement dans la tâche ne se faisait pas systématiquement selon le schéma que Bruner a proposé. Notre fonction d'actant dans l'initiation de l'enrôlement a donc connu deux formes majeures : celle définie par le psychologue et une autre, plus en retrait qui consistait à enrôler en donnant une signification partageable à ce que faisait l'enfant avec le matériel mis à disposition.

La forme choisie dépendait de plusieurs facteurs qui ont été : la disponibilité de l'enfant, la nôtre, nos interprétations réciproques de nos attitudes. C'est dire si l'intersubjectivité a joué un rôle fondamental.

L'enfant pouvait, durant une période de plusieurs semaines ou durant une même séance connaitre une fluctuation importante dans ses investissements à la fois des interactions et des objets d'apprentissage. Lorsqu'il n'était pas disponible, nous nous faisions très discret. Dans ce cas, on assistait à un mouvement inverse à celui modélisé par Bruner. Ce n'était pas l'adulte qui enrôlait l'enfant. Nous nous glissions dans ce qu'il proposait et tentions de rechercher en quoi nous pouvions l'exploiter sur le plan soit des échanges langagiers, soit en termes d'opérations mentales soit d'apprentissages notionnels. Nous cherchions à nous faire enrôler pour établir les interactions nécessaires aux échanges dialogaux par lesquels allaient pouvoir se transmettre les savoirs et savoir-faire qu'il serait possible d'extraire de la situation. Au départ, il n'y avait donc pas de situation d'apprentissage stricto sensu.

Nous adoptions une posture d'observation et d'accompagnement. C'est ce qui s'est passé lors des séances avec les jeux d'ordinateur (Séances 9, Annexe 6) et avec les cartes des jeux Rapido et Mémogym (Séance 16, Annexe 8). Il n'y avait pas de consigne et nous avons accompagné sa découverte par petites interventions successives

De fait, l'engagement de l'enfant est apparu soit comme un indice, soit comme un aboutissement. Ainsi, son intérêt spontané pour une tâche sans que nous en soyons à l'initiative était un signe positif de sa disponibilité. Lorsque, après une période de refus, il nous rejoignait, c'est que nous avions au préalable parcouru le chemin qui nous séparait de lui pour créer et maintenir le lien. La séance 25 (Annexe 10) en est une illustration.

Une fois l'enfant engagé, les ruptures d'attention conjointe et des formats pouvaient survenir. Il était alors nécessaire de le retrouver selon des modalités qui dépendaient de la fonction de la rupture.

Lorsque son attitude ne montrait aucune ouverture, et à condition que nous ne sentions aucune tension corporelle importante, nous tentions de reprendre le rôle d'actant et d'initiateur afin de dynamiser une tâche au plus près de l'apprentissage tel qu'il est défini dans les programmes scolaires. Notre objectif était de ne pas nous laisser enliser dans une immuabilité (*sameness*) qui est, comme on le sait, une des caractéristiques de la pathologie autistique (Kanner).

Par conséquent, nous avons conclu que : 1) l'enrôlement pouvait connaitre des modalités qui dépendaient des dispositions de l'enfant à entrer en interaction ; 2) il était nécessaire de réitérer plusieurs fois l'enrôlement selon les dispositions attentionnelles.

Il en a été de même pour les autres interactions de tutelle.

Le maintien de l'orientation est passé par une scansion faite des ruptures. Les digressions quant à elles, ont nourri les interactions langagières. Nous avions constaté qu'un

maintien trop exclusif et trop contraignant qui les interdirait, pouvait conduire à une rupture définitive c'est-à-dire un retrait de type autistique ou à une exécution automatique de la tâche. Par conséquent, la réalisation de cette fonction ne devait pas interdire à l'élève de procéder selon ses modalités singulières qui, comme on l'a vu, pouvaient sembler parcellisées. Le maintien s'est donc vécu par petites touches. Nos rappels ont été majoritairement langagiers (Annexe 7). Ils ont très rarement pris la forme d'un exemple de ce qu'il fallait faire. Nous n'avons quasiment jamais utilisé la démonstration. Nous n'avons pas eu besoin de procéder par imitation d'un modèle car nous ne cherchions pas à ce que l'enfant reproduise un objet ou une démarche précise mais élabore par lui-même une intelligibilité des supports ; ce qu'il a fait sans rencontrer de problème. Ainsi, lors de la séance 16 (Annexe 8), l'indication verbale de classification n'a été proposée qu'après un long temps de recherche (4 mn) et surtout, après quarante minutes d'activité de reconnaissance de mots par adressage. Suite à cette première élaboration, nous avons apporté des transformations minimes afin d'amener l'élève vers la solution ou la bonne procédure. Il n'a d'abord pas été question de reproduction mais de compréhension du problème.

En ce qui concerne la réduction les degrés de liberté, nous n'avons pas cherché à simplifier des procédures prédéfinies mais à accompagner l'élève dans ses stratégies mises en œuvre indépendamment de la bonne identification du problème à résoudre. Ainsi en a-t-il été avec les jeux de catégorisation. Deux séries, ayant en commun les animaux, demandaient un classement distinctif entre animaux sauvages et animaux domestiques. Dans les deux cas, on trouvait une catégorisation d'un niveau supérieur qui était : oiseaux – mammifères ou animaux vivant dans l'eau tels que le requin mais aussi un poisson rouge dans son bocal. Notre élève n'a pas répondu au problème posé mais a choisi une autre classification qui semblait, pour autant, lui poser problème. Nous l'avons alors accompagné pour réaliser sa propre catégorisation en organisant des paquets de cartes correspondant à ce qu'il était nécessaire de trouver pour les classer. Dans ce sens, nous avons bien opérer une réduction mais à partir du problème que l'élève avait lui-même posé.

La signalisation des caractéristiques déterminantes s'exerçait de deux façons : à partir de ce que l'élève avait l'intention de faire et qui était très éloigné de la règle que nous considérions trop difficile ; à partir de ce qu'il proposait et qui nous semblait proche du principe élémentaire du jeu en question. Dans le premier cas, nous ne tentions pas de jouer selon la règle ; dans le deuxième, nous l'amenions à son rythme en lui permettant de repérer des caractéristiques déterminantes (Annexe 8).

En conclusion, il nous est apparu que les interactions de tutelle ne peuvent donc pas se penser en termes de déroulement temporel linéaire. Chacune d'entre elles doit s'actualiser au regard du traitement opéré par l'enfant. C'est là, nous semble-t-il, une des caractéristiques de la pédagogie adaptée à notre élève.

2. La prise en compte des modalités sensorielles : ruptures et digressions

Nous avons dit qu'il était nécessaire de les inclure dans les interactions. En ce sens, nous avons supposé que leur intégration dans la pratique pédagogique permettrait à l'enfant d'augmenter sa capacité d'attention conjointe. Cette hypothèse s'est trouvée renforcée. La période des abaques nous a conforté sur ce point. De fait, s'est posée la question de la fonction des ruptures et digressions.

Les formes de scénarios réclamées par l'élève sont alors apparues comme une procédure idiosyncrasique de gestion cognitive. Si l'on retient cette idée, la posture en retrait actif de l'adulte pourrait être considérée comme le pendant des besoins de rupture de l'enfant ; les deux ayant exactement les mêmes fonctions : gérer les émotions, traiter les informations, et en fin de compte, se laisser le temps de comprendre.

Cette analyse a souligné un premier effet de notre changement de posture. Nous avons été plus à l'écoute de l'enfant. Les supports pédagogiques inspirés du vécu et des intérêts de l'enfant ont joué le rôle attendu. L'enfant a produit un dessin avec un commentaire descriptif oral. Il a écrit son prénom, a inventé trois phrases. Il s'est investi dans des interactions verbales complexes, a négocié le déroulement des échanges avec l'adulte. Nous pouvons avancer que la posture de retrait actif nous a placé dans une situation d'écoute de notre élève sans pour autant nous laisser entraîner jusqu'à nous perdre. Il s'est agi de savoir entrer dans des formats proposés par l'enfant tout en lui en suggérant d'autres dans lesquels nous l'avons invité, à son tour, à s'inscrire ; espérant qu'il développe une aptitude à s'adapter et à s'accommoder.

Son intérêt tout aussi surprenant que soudain pour le Scrabble®, nous permettrait-il de transposer l'ensemble de ces éléments dans des interactions à visée d'apprentissage de l'orthographe ?

CHAPITRE 3 : L'ENTRÉE DANS L'ORTHOGRAPHE

« Mais au-dessus de toutes les inventions merveilleuses, quelle fut l'éminence de celui qui imagina de trouver la manière de communiquer ses pensées les plus secrètes à n'importe quelle autre personne, bien que se trouvant à une très grande distance, dans l'espace et dans le temps ? Parler à ceux qui se trouvent dans les Indes, parler à ceux qui ne sont pas encore nés, et ne le seront pas avant mille ou dix mille ans ? Et par quel moyen ? Par les différentes combinaisons de vingt petits caractères sur un papier. »

Galilée, *Dialogue sur les deux grands systèmes du monde,* 1632.

Nous tâcherons, dans ce chapitre, de répondre à la question : quelles ont été les conditions environnementales qui ont permis à l'enfant d'investir l'orthographe ? Pour ce faire, nous aborderons le contenu ainsi que le déroulement de quelques séances significatives consacrées à l'entrée de l'enfant dans l'écrit. Nous présenterons les outils pédagogiques élaborés pour répondre au plus près à ses besoins éducatifs particuliers.

Les séances ont été sélectionnées parce qu'elles illustrent les différentes étapes qu'il a été possible de repérer dans l'apprentissage. Celles-ci se caractérisent par des connaissances et des procédures spontanément mises en œuvre ou acquises et systématisées par l'enfant.

Enfin, nous verrons comment nous avons procédé afin de préserver la dynamique d'apprentissage et le plaisir de l'enfant en inscrivant les comportements dont il a été question dans le chapitre 2 dans l'organisation des séances à visée d'apprentissage.

I. DÉCOUVRIR ET SYSTEMATISER LA PROCÉDURE PHONOGRAPHIQUE

Lors de notre première rencontre, nous nous étions rendu compte que l'enfant connaissait l'alphabet. Néanmoins, nous ne savions pas quel était son rapport exact à la production écrite. Serait-il en mesure de distinguer les objets dont il serait question dans les supports (banane, chat, fourmi, etc.) de leur forme écrite, autrement dit, l'unité linguistique qu'est le mot ? Celui-ci pourrait-il être isolé en tant qu'objet d'étude en soi ? En effet, apprendre l'orthographe lexicale nécessite que, d'une part, la lettre soit distinguée du dessin (processus logographique) et que d'autre part, l'enfant comprenne qu'elle est majoritairement, mais pas seulement, un outil qui sert à coder l'oral ; ce qui correspond au principe alphabétique.[63] Apprendre l'orthographe, requiert donc un maniement de données qui relève de connaissances métalinguistiques.

Brédart et Rondal (1997, p. 9) définissent cette connaissance comme suit : « *On définira la connaissance métalinguistique comme toute connaissance explicite ayant trait à la structure, au fonctionnement et à l'usage du langage. La prise de conscience et la réflexion métalinguistique seront traitées en tant qu'activités cognitives dont l'objet est le langage.* ».

L'orthographe peut se définir comme un ensemble de compétences dont l'acquisition dépend de la capacité de l'apprenant à opérer une élaboration complexe, car dialectique, qui

[63] Un mot écrit (ou un énoncé écrit) comprend environ 80% ou 85% d'unités phonogrammiques. (Catach, 1973, 1980).

donne au mot le double statut d'outil de communication, de désignation du monde et objet d'étude et donc de savoir en soi.

Cette connaissance est d'autant plus complexe qu'elle est purement abstraite. Les unités convoquées, phonogrammes et phonèmes dans notre cas, ne peuvent se rattacher à aucune signification : le lien signifiant/signifié est rompu. Ainsi, le phonogramme /em /, n'a aucune signifiance pas plus que le phonème [ɑ̃] auquel il est associé. Et que dire de l'inconsistance orthographique qui veut qu'un seul phonème connaisse plusieurs formes visuelles ? Le système offre ici une irrégularité du lien entre différents constituants linguistiques qui peut s'avérer très inquiétante aux yeux d'un enfant dont la pathologie génère des représentations parcellisées du monde qui l'entoure.

La connaissance métalinguistique relative à l'orthographe n'est accessible que si l'usage du langage n'est plus seulement déictique dans le sens où il sert à dénommer des objets du monde. Une autre fonctionnalité de la parole doit être perçue par l'enfant. Il s'agit de celle qui, associant les moyens et les buts permet tout à la fois d'élaborer les savoirs et les savoir-faire ; l'un n'allant pas sans l'autre : il s'agit de la fonction métalinguistique (Jakobson).

On a vu que, parmi les savoir-faire se trouve le processus phonographique. Il dépend d'un certain nombre de facteurs qui sont : la connaissance de l'alphabet ; les liens qu'entretiennent les lettres et les sons ; mais surtout une maitrise certaine de la langue maternelle. Or, nous avons constaté qu'il était difficile d'évaluer les compétences de notre élève dans ce domaine. Pour autant, après tant d'années de scolarisation et de prise en charge, nous ne pouvions considérer qu'il n'avait rien élaboré en termes de connaissances dans ce domaine. Qu'en était-il de la conscience phonologique nécessaire à l'établissement de lien entre l'oral et l'écrit ainsi que des processus phonographiques qui, par médiation phonologique et/ou sémantiques permettent la production lexicale ? Nous devions savoir où en était l'enfant afin de l'accompagner vers la première marche de l'apprentissage de l'orthographe qui est le principe alphabétique.

A. Lettre et son : deux modalités sensorielles pour un même signe

C'est le premier objectif de l'apprentissage de l'écrit. Il s'agit d'inviter l'élève de comprendre les liens entre les phonèmes et les graphèmes ; les phonogrammes dans notre cas, dans le but de développer la procédure phonographique qui permet la production des signes écrits. Michel Fayol souligne son importance (Fayol, 2013, p. 54) : « *Dans les langues*

alphabétiques, l'étape cruciale de l'apprentissage de l'écrit réside dans la découverte que les séquences de lettres (et de graphèmes), entretiennent des correspondances régulières – parfois complexes- avec des séquences sonores (de phonèmes), ce qui correspond au principe alphabétique.».

Considérant les problèmes de modulation sensorielle que rencontrait notre élève, nous avons supposé que le traitement simultané de deux types d'information, l'une auditive (le phonème), l'autre visuelle (le phonogramme), que réclamait la compréhension du principe alphabétique, pouvait s'avérer complexe. Les unifier pour en faire deux caractéristiques structurelles d'un signe non signifiant (le phonogramme), lui-même inscrit dans un autre signe, quant à lui, signifiant (le lexème), réclamerait sans nul doute un investissement cognitif et conatif très important. Quelles étaient les conditions qui permettraient à notre élève d'y parvenir ?

Pour répondre à cette question, il nous fallait prendre le temps de l'observer et de repérer ces compétences, même minimes, sur lesquelles nous pourrions nous appuyer.

Nous avons donc commencé par une situation de production de mots à partir des mêmes supports que ceux utilisés lors des prétests. Il s'agissait des photos et dessins en lien avec le conte. L'enfant pouvait ainsi les situer dans une expérience vécue récente partageable avec nous. Le scénario différait cependant dans la mesure où nous ne présentions plus le film ni le livre mais proposions uniquement de grandes étiquettes sur lesquelles la forme orthographique était présentée avec possibilité de l'associer à une représentation. Cette différence pouvait représenter un obstacle pour l'enfant car on sait que l'activation d'une connaissance est d'autant plus efficiente qu'elle est fortement liée au contexte dans lequel intervient sont utilisation (Fayol et Got, 1991). Notre élève saurait-il le reconnaître ?

Le protocole consistait à utiliser l'ordinateur, puisque l'élève nous avait montré qu'il prenait du plaisir à son utilisation. Nous avons pensé qu'il pouvait être un médium motivant. Nous avons présenté à l'enfant la forme orthographique sur une affiche associée à l'illustration iconique. Nous avons recherché l'effet d'amorçage sémantique (Ellis et al., 1992). Voici les échanges de la première séance d'apprentissage à proprement parler.

Vignette 17 – Séance 4. Thème : protocole de reconnaissance par amorçage pour dénomination d'un objet et production orthographique par ordinateur.

Positionnement des interlocuteurs : côte à côte, assis à la table, l'adulte à gauche de l'enfant. Il n'a pas eu le temps de prendre une affiche orthographique que l'enfant a déjà procédé à une reconnaissance par amorçage du mot /ananas/. En effet, il a vu l'affiche accompagné de l'image placée juste à côté.

1.03 **E** : *Ananas ! J'aime bien mangé ananas, moi !*

1.04 **A** : *Oui !* (Silence.) *C'est bien ! C'est ananas ! On a mangé de l'ananas la dernière fois. C'était bon. Alors, j'aimerais bien que tu écrives ananas avec l'ordinateur. Regarde bien le modèle, là.*

1.30 **E** : Tient l'affiche dans sa main à gauche de l'écran de l'ordinateur de telle sorte que l'enfant n'ait qu'à déplacer son regard pour à la fois observer le mot et regarder le clavier.

2.05 **E** : (Regarde le modèle.) *Les bonbons à l'ananas.* Prend le Cd-rom d'un logiciel de jeu qui est posé sur la table et qu'il connaît parce qu'il s'en sert en classe.

2. 10 **A** : *Vas-y ! Quelle est la première lettre ?*

2.11 **E** : *A !*

2.12 **A** : *Très bien !*

E : Cherche la lettre A sur le clavier. Il n'a pas lâché le Cd-rom qu'il tient du bout des doigts de sa main gauche. Il passe sa main droite directement au-dessus du clavier vers la gauche et le haut de celui-ci exactement dans l'espace où se situe la bonne touche. Les doigts sont écartés. Il semble hésiter. Pourtant, il pointe subrepticement de son majeur la touche A sans même l'effleurer et encore moins la toucher. Ses doigts sont à un ou deux centimètres au-dessus du clavier.

2.20 **A** : (Perçoit le repérage immédiat du A ainsi qu'un ralentissement au-dessus de cette touche qu'il interprète comme une hypothèse de réponse de l'enfant qui doute de sa réponse.) *Oui !*

2.21 **E** : Tape sur la touche les yeux rivés à l'écran. Ne regarde plus le clavier.

2.25 **A** : *Très bien ! Après qu'est-ce qu'on a ?*

2.30 **E** : Reprend plus fermement le Cd-rom, baille, puis abandonne le Cd-rom, se balance en arrière en soulevant sa chaise. Ne regarde pas l'adulte.

2.35 **A** : *Regarde bien.*

2.40 **E** : (Sans regarder l'adulte.) *N !* **A** : *+ ↑Ouiiiii ! N ! Bravo !! ↑+*

E : Regarde le clavier. Il se tient droit sans aucune tension.

2.57 **E** : Appuie directement sur la touche correspondante.

2.58 **A** : *Bien ! N !*

2.59 **E** : *<↓Non. :::↓<* (Plainte). **A** : *Quoi ? C'est bien !* (En réalité, les deux lettres de sont pas de la même casse. L'une est en majuscule alors que l'autre est en minuscule ; ce qui dérange l'enfant.

A : Intervient pour corriger. L'enfant propose immédiatement le deuxième A. Puis, appuie plusieurs fois sur la touche Entrée. (L'effet de cette action est exprimé par une plainte.)

3.10 **E** :>*Oh ::: !*>

3. 11 A : *Je mets tout sur la même ligne*. **E** : *A. A.* (Se saisit de la souris et joue à déplacer le curseur sur l'écran.)

3.20 **A** : Intervient pour retrouver la ligne se trouve la production écrite.

3.21 **E** : *A.* (Se saisit du doigt de l'adulte sans demande préalable d'aide et l'amène sur la touche correspondante.)

4.25 **A** : *Après, qu'est-ce qu'il faut ?* Rappelle la forme sonore en distinguant chaque syllabe : *[a] [na] [nas].*

4.28 **E** : Observe l'affiche et utilise cette fois l'index de sa main gauche pour appuyer sur les touches du clavier. Il y parvient sans aucune hésitation.

4.47 **A** : ↑*Mais, c'est génial !*↑ (Regarde l'enfant.) *Vas-y, lis, lis tout le mot !*
E : S'intéresse de nouveau à la souris. Ne regarde pas le mot qu'il vient d'écrire.
A : Attend.
E : Pose un regard extrêmement bref sur ce qu'il vient d'écrire.
A : (Pointe le mot écrit à l'écran.) *Essaie de lire*.
E : Regarde le mot. Passe ses doigts sur le Trackpad.

5.30 **E** : *A.*
A : Reste silencieux.
5.40 **A** : *Bien. A*
E : Reste silencieux.
6.10 **A** : *Na.*
E : Silence.
6.30 **A** : Semble abandonner. S'apprête à prendre une autre affiche.
6.40 **E** : *Ananas.* **A** : (Ne regarde pas l'enfant.) ↑*Bien !*↑ *Ananas, mot que tu connais très bien.* Prend une nouvelle affiche toujours sans regarder l'enfant qui lui pose un regard précis sur le nouveau support qui va lui être présenté.

Suite à cette séance nous avons noté un certain nombre de points nous permettant de réfléchir à une démarche au plus près des capacités de l'enfant. Il y a bien eu évocation à propos de l'ananas que nous avions dégusté ensemble. Il a pu décontextualiser et transposer le sens de ce mot en évoquant un souvenir vécu. Autrement dit, ce signifié l'a renvoyé à d'autres signifiés qui sont les événements d'ordre émotionnels évoqués. C'est là une information nouvelle sur ses compétences cognitives et tout particulièrement à propos de sa mémoire épisodique.

La production a été longue, certes, mais correcte. Nous avons induit le traitement séquentiel par épellation en nous appuyant sur sa connaissance du nom des lettres.

À la fin de cette séquence, nous avons des difficultés à savoir avec exactitude quelles sont les représentations que notre élève possède de l'écrit. Nous savons qu'il connait le mot

/ananas/. Nous pouvons constater qu'il l'a reconnu par amorçage de l'image et non pas par le traitement de la forme orthographique à laquelle il a pourtant été déjà exposé ; ce qui laisserait supposer qu'il ne porte pas d'intérêt à l'écrit.

Pour autant, si nous savons qu'il dénomme et associe la forme phonologique à un ensemble d'informations sémantiques, rien ne nous garantit qu'il ait fait le lien entre l'image de l'ananas et la forme orthographique qu'il a écrit lettre par lettre. De fait, il nous semble que l'enfant n'a pas de stratégie de production écrite sur laquelle s'appuyer. Nommer la lettre suffit-il pour en connaître la forme phonologique ? Cette connaissance est un prédicteur pour les enfants tout-venant car elle facilite, en tout début d'apprentissage, l'acquisition des correspondances phonographiques et graphophonémiques (Ecalle et Magnan, 2002 ; Foulin, 2007 ; Fayol, 2013). Pourtant, elle atteint vite ses limites dès l'école élémentaire, lorsque l'enfant est confronté à l'ensemble du système orthographique. C'est alors la connaissance des rapports des sons aux lettres qui devient plus opératoire. C'est que souligne Michel Fayol (Fayol, 2014, p. 40) : « *Les études longitudinales suivant les mêmes enfants pendant plusieurs mois ou années ont mis en évidence que la connaissance des noms des lettres (NL) est le meilleur prédicteur de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture jusqu'à l'entrée à l'école élémentaire mais atteint ensuite un effet plafond ; la connaissance des sons des lettres devient alors un meilleur prédicteur que celle des NL.* ».

C'est là un constat important. Si nous voulions l'accompagner dans l'élaboration d'une procédure de production écrite, il fallait lui permettre de développer la médiation phonologique. Cependant, nous ne savions pas si cela lui était accessible.

À ce moment de la prise en charge, nous ne pouvions répondre à ces questions. Fort de ce que nous venions de constater, nous voulions seulement savoir si l'enfant pouvait systématiser l'habilité constatée, c'est-à-dire la transposer sur plusieurs autres lexèmes.

Lors de la même séance, une deuxième tâche a immédiatement suivi celle consacrée au mot /ananas/. Il s'agissait cette fois d'écrire /banane/ dans les mêmes conditions. Cependant, la cible n'appartenait pas au corpus hérité du film d'animation. Ce mot n'avait pas été rencontré jusqu'ici avec nous, à tout le moins. Bien entendu, rien ne nous garantissait que l'enfant n'y fût jamais exposé dans le cadre de l'école ou de la prise en charge orthophonique.

Comme pour le mot /ananas/, notre élève a traité en premier lieu et très rapidement l'image. Ce qui lui a permis de dénommer l'objet sans aucune hésitation. Là aussi, il a fait allusion à l'envie de manger de la banane. Ce faisant, il opérait ainsi une catégorisation efficiente. La consigne a été exprimée de telle sorte qu'elle prenne en compte ce qui venait d'être fait : « *Comme tu as écrit le mot /ananas/, tu vas écrire le mot /banane/.* ». Le

« *comme* » étant à comprendre : « *De la même manière que tu as écrit le mot /ananas/, tu vas écrire le mot /banane/.* ».

L'enfant avait en main la photo de la banane. Il a répété plusieurs fois le mot sur des intonations différentes. Il s'est distrait en tentant de replacer un trombone qui retenait l'affiche-orthographe et la photo. Nous l'avons laissé faire. N'y parvenant pas, il nous a donné ce matériel. Nous l'avons pris en demandant : « *Je le fais ?* » il nous a répondu : « *Oui.* ». Nous avons donc replacé le trombone en prenant soin de lui montrer comment nous nous y prenions tout en verbalisant nos actions. Puis, nous avons proposé à l'élève de s'y exercer à son tour ; ce qu'il a refusé. Nous avons relancé la tâche en posant la question : « *Alors, le mot banane, comment on l'écrit ?* ». L'enfant a déposé l'image et s'est placé en retrait sur sa chaise c'est-à-dire le dos droit, détendu mais le corps assez éloigné de la table et de l'ordinateur.

Il a regardé le modèle orthographique puis a dit qu'il ne voulait pas écrire /banane/. À ce moment, il a relâché son torse en le posant sur la table juste devant l'ordinateur. Ce faisant, il observait toujours le modèle que nous tenions entre nos mains. Nous l'avons encouragé à le faire malgré tout. Nous avons insisté en l'invitant à nommer la première lettre. Sa tête était très proche du clavier. Puis, soudainement, il s'est redressé et s'est balancé sur sa chaise, répétant qu'il aimait manger les bananes. Son regard s'est tourné vers le côté opposée de la pièce. Nous lui avons rappelé que nous attendions qu'il écrive. Il a répété « *écrire* » en posant de nouveau son regard sur le modèle.

Nous avons interprété ces gestes comme autant de signes qui, à la fois, traduisaient l'effort que lui demandait la tâche mais aussi la réticence qu'elle suscitait. Nous reviendrons ultérieurement sur cet aspect corporel qui ne peut être sous-estimé avec un élève autiste.

La vignette suivante commence à ce moment.

Vignette 18 – Séance 4. Thème : transposition d'une stratégie de production lexicale écrite.

00.00 **E** : ***C** y fait quoi, là ?* Regarde l'écran sur lequel apparaît le mot banane.

00.02 **A** : *Je vais te dire. Toi, **C**, toi.* (Pointe du doigt l'enfant et le touche délicatement du bout de son index.) **E** : (S'extrait de ce toucher en reculant.)

00.10 **A** : *Tu vas regarder comment le mot s'écrit, et tu vas l'écrire.*
E : *>Banane.>* (Balancement important de sa chaise.) **A** : ↓*Oui, banane ?*↓ *Alors, un B.*
E : Accélère le balancement.

00.30 **A** : *Il est où le B ?* (Regarde ostensiblement sur le clavier.)
E : Regarde aussi le clavier. Se penche studieusement au-dessus et cesse les balancements. Semble chercher une touche.

00.45**A** : *Attention, hein ! Les lettres ne sont pas écrites de la même façon…le B, tu veux que je te le montre ? Alors, il est sur cette rangée.* (Montre la rangée correspondante sur le clavier.)

0.55 **E** : Distrait par des bruits dans le couloir.
A : Attend.

1.00 **E** : Trouve la bonne touche sans aide supplémentaire.

1.05 **A** : *↑Bravo !↑ ↓Après, qu'est-ce qu'on a ?↓*

1.10 **E** : *Be A.*

1.11 **A** : *Oui ! Le A. Après ?*

1.16 **E** : *N.*

1.17 **A** : *Bravo ! Ensuite ?*

1.20 **E** : *A.*

1.21 **A** : *↑Bravo :::!↑ ↓Et puis ?↓*

1.25 **E**: *N...E.*

1.30 **A**: *↑Bravo :::!↑* (Pose sa main droite sur l'épaule de l'enfant qui, cette fois, n'évite pas le contact. L'enfant prend l'index de la main droite de l'adulte et l'amène directement sur la touche E du clavier.)

1.45 **A** : *Tu veux que je te montre ?* À son tour, prend l'index de la main gauche de l'enfant et l'amène sur la touche. *↑Bravo ::: !↑...[ba] [nan] !*

1.59 **E** : *Banane.* (Sans cri – calme.)

2.00 **A** : *J'enregistre ton travail. On va créer un fichier. Tu peux écrire ton prénom sur le fichier ?*
E : Épèle chaque lettre de son prénom et les tape au fur et à mesure.

2.30 **A** : *Je suis très très content de ton travail. Je t'ai demandé d'écrire deux mots et tu l'as fait. Tu as très bien réussi.*

E : Calme, très détendu.

A : Propose de jouer avec le Cd-rom.

L'enfant a mis 2.30 mn pour produire le mot /banane/ alors qu'il avait pris 6.40 mn pour le mot /ananas/. Il apparaissait clairement que l'enfant a répondu beaucoup plus rapidement à la consigne et donc mobilisé plus facilement l'ensemble des processus de production relative à cette tâche à propos d'un mot-cible nouveau, autrement dit : le repérage des lettres ; la comparaison terme à terme avec celles du clavier ; la reconnaissance de la lettre sous une forme typographique différente ; l'organisation linéaire de la séquence de lettres du mot ; l'organisation ordinale à savoir le début ou la première lettre et la fin ou la dernière lettre ; la maîtrise du geste moteur que nécessite la frappe sur le clavier ; la vérification des lettres puisque nous n'avons noté aucun oubli. Cette performance est d'autant plus remarquable que, la police de caractère du clavier n'étant pas identique à celle utilisée sur les

affiches qui est en script, l'enfant a dû effectuer un traitement allographique[64] ; ce qui laisse supposer qu'il a associé plusieurs polices à un seul signe.

Nous remarquons l'amoindrissement des manifestations corporelles pouvant signifier une réduction de l'inquiétude que suscite la tâche. Dans l'ensemble, le corps de l'enfant semble plus détendu lors de cette deuxième tâche que lors de la première ; ce qui peut être l'expression d'une gestion plus aisée de l'ensemble des constituants de la situation qu'ils soient interactionnels ou relatifs à la production orthographique. S'était-il déjà accommodé aux conditions environnementales toutes nouvelles ? De fait, si l'on croise les données relatives à la durée de l'exécution de la tâche à la réduction des manifestations corporelles, on peut sérieusement faire l'hypothèse que l'enfant a su opérer une accommodation aux conditions de travail.

La stratégie par épellation a certes représenté une assise intéressante. Elle a cependant présenté le risque de rester extrêmement limitée et faire obstacle à l'établissement de lien entre l'outil alphabétique et la production de mots. En effet, il nous a semblé que notre élève avait de la lettre une représentation clivée. La nommer, la placer correctement, étaient des compétences nécessaires. Cependant, corrélait-il ce savoir et cette action au mot qu'il produisait ? Rien n'était moins sûr. On avait dû lui apprendre l'alphabet. Il l'avait retenu.

Une perspective s'est alors ouverte : accompagner notre élève dans le monde de l'écrit revenait à lui faire découvrir le principe alphabétique qui nécessite l'association d'unités sonores à des unités graphiques. La question de l'unité phonographique opératoire s'est alors posée.

1. La recherche de segments opératoires pour notre élève : syllabe au phonogramme *?*

C'est pour y répondre que, suite à plusieurs séances où à la production épellative, qui devenait répétitive et dans lesquelles l'enfant semblait stagner, nous avons voulu lui proposer une tâche qui, selon nous, devait lui permettre d'établir ces liens.

La découverte des relations entre l'oral et l'écrit au niveau lexical, passe par la conscientisation d'unités phonologiques que sont la syllabe et le phonème ; le second étant souvent discret. Leur perception consciente relève de ce qu'on appelle « *la conscience phonologique* ». Cette conscience n'a pas besoin de l'écrit pour se développer mais elle est nécessaire pour, en situation de production orthographique, établir les liens entre les deux modalités linguistiques. C'est ce que rappelle Michel Fayol (2013, p. 56) : « *En production,*

[64] Traitement qui attribue au phonogramme les formes graphiques (allographes) correspondantes.

la médiation phonologique nécessite que l'enfant soit parvenu à une certaine maitrise de sa langue maternelle et puisse la traiter comme un objet « d'observation » lui permettant par exemple : 1) de segmenter les énoncés en syllabes /kado/ → /ka/ /do/, plus tard, en phonèmes /ka/ → /k/ /a/. ».

La syllabe nous posait problème car, comme nous l'avons dit, elle est une unité articulatoire caractéristique de l'oral. Si sa connaissance et son repérage sont absolument nécessaires, son rôle dans l'élaboration d'une procédure orthographique n'a pas été démontré (cf. Chapitre 1). Dans cette perspective, notre élève avait très bien pu recevoir un enseignement dans lequel la syllabe avait été présentée comme une unité permettant la jonction entre segment articulé de l'oral et segment écrit.

Nous nous sommes donc tourné vers ce que la recherche avait pu établir de son importance sur le plan de la lecture et en particulier les travaux d'Ecalle et Magnan (2002). Ces travaux se sont intéressés aux éléments infralexicaux que l'élève traite lorsqu'il est apprenti lecteur. Ils concluent que (Écalle et Magnan, 2002, p. 153): « *L'hypothèse générale défendue dans les travaux exposés ci-dessus est que d'un point de vue fonctionnel, la difficulté par le lecteur débutant consiste à déterminer dans la chaîne graphique que constitue un mot écrit ce qui correspond à un segment prononçable. Ainsi, l'apprenti lecteur tenterait d'extraire de la chaîne graphique du mot des configurations orthographiques correspondant aux syllabes orales qu'il peut percevoir et produire.* ».

Nous avions là une piste intéressante. Si nous permettions à notre élève de déterminer ces segments prononçables plus grands que la lettre et correspondants à une unité phonologique articulée, pourrait-il s'émanciper de l'épellation ? Ce nouveau mode de traitement lui permettrait-il de développer une reconnaissance par analogie de mots inconnus mais de même structure infralexicale et, en particulier, sur la première syllabe ?

Afin d'évaluer l'efficience de cette unité à laquelle notre élève pouvait être sensible, nous avons pensé un protocole très simple s'inspirant des travaux d'Écalle et Magnan pour lesquels : « *En résumé, pour tous les enfants, la présentation des deux ou trois premières lettres d'un mot cible en facilite son identification. Ceci suggère que la représentation d'une amorce de 2 ou 3 lettres active les mots du lexique commençant par ces lettres ce qui facilite l'identification ultérieure d'un mot dont les premières lettres sont communes avec celle de l'amorce. Ces résultats témoignent de la possibilité d'utiliser des paradigmes d'amorçage auprès des jeunes enfants dyslexiques et normo-lecteurs et confirment ainsi les travaux princeps de Booth et al (1999).* » (Ibid., p. 138).

Cette piste semble faire consensus. Elle est aussi proposée par Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, (2004, p. 79) : « *On peut insister sur un aspect de l'utilisation des représentations orthographiques : c'est que celles-ci permettent l'exploitation des analogies entre des mots qui possèdent des parties communes. Une stratégie d'identification d'un mot par analogie repose donc sur un appariement partiel de sa structure orthographique avec celle d'un mot proche.* […] *Outre l'effet immédiat pour le lecteur (identification d'un mot nouveau), l'exploitation des analogies constitue sans doute une indication importante à analyser la composition des mots, et donc à porter attention à la correspondance graphophonémique*. ».

La notion de voisinage orthographique, ici évoquée, devait être nous aider à construire un mini corpus.

a) Le corpus de lexèmes

Nous avons élaboré un nouveau petit corpus constitué de mot choisis au regard de leur proximité orthographique qui porte sur la séquence de lettres constituant la première syllabe. Il s'est agi des mots : /banane/, déjà rencontré, auquel nous avons associé /bananier/ ainsi que /voiture/ et /voilier/ qui étaient nouveaux. L'association d'une structure orthographique identique (b.a pour banane et bananier ; v.o.i. pour voiture et voilier) associée à un segment prononçable, aurait-elle un effet d'amorçage sur leur production ?

D'après la base de données MANULEX le mot /voiture / a une fréquence importante d'occurrences, mesurée dans 54 manuscrits, (486 en CE1 ; 547 en CE2-CM2) ce qui laisse supposer une grande probabilité que l'enfant ait pu y avoir été exposé au cours de sa scolarité, voire, dans les divers livres destinés aux enfants. A l'opposé, le mot /voilier / est plus rare dans les manuels scolaires (51.81% en CE1 ; 54.79% en CE2-CM2). De fait, si l'enfant ne le connaît pas, l'absence d'amorçage sémantique due à la découverte de ce lexème et de sa signification au cours du protocole pourra jouer dans le rappel de l'information et ralentir ou empêcher la procédure analogique recherchée. Dans le même temps, l'absence d'amorçage sémantique permettra de mesurer la reconnaissance par une procédure graphophonologique. Nous avons fixé les objectifs pédagogiques suivants :

1. Produire oralement plus rapidement un mot connu.
2. Mémoriser plus rapidement un mot inconnu.
3. Produire oralement et par l'ordinateur un mot inconnu par analogie syllabique (séquence des premières lettres de la première syllabe).

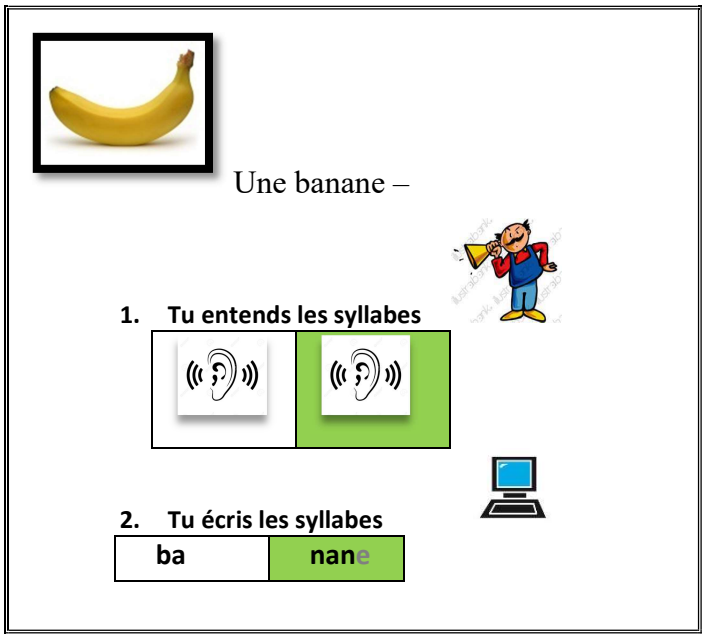
Ces habilités réclament l'activation (Bonin, 2007) : des informations sémantiques, du lexique (stock lexical), de la forme orthographique (buffer graphémique), des formes

allographiques (différentiel police sur modèle et police sur clavier), ainsi que des procédures de conversions phonographiques. Elles nécessitent également l'exécution des schèmes neuromusculaires que réclame l'usage du clavier. Nous devrions certainement jouer un rôle d'étayage afin de soulager le coût cognitif de l'ensemble de ces opérations auxquelles il fallait ajouter celles nécessaires à la gestion des interactions.

b) Le protocole

La situation de communication, c'est-à-dire le positionnement des interlocuteurs, le déroulement général seront aussi identiques que possible à ceux déjà vécus afin que le format (Bruner) soit repéré par l'enfant. Cette condition devra lui permettre d'anticiper sur les événements et d'établir davantage de liens entre les énoncés, les actions et le but : trois constituants de l'objet d'apprentissage.

L'intervention s'organisera en deux phases : Une phase de production syllabique de mots connus (banane et voiture) ; une phase de production syllabique de mots inconnus (bananier et voilier). Nous avions prévu deux séances. Une séance durant laquelle sera abordé de nouveau le mot /banane/ et présenté puis décomposé (photo et forme syllabique) le mot /voiture/ ; une séance durant laquelle nous lui demanderons de reproduire ces deux mots et les deux nouveaux (bananier et voilier). Nous pensions ainsi qu'il aurait le temps de mémoriser les unités qui devaient servir de levier à ce processus analogique. La forme orthographique est toujours accompagnée d'une illustration photographique. Le matériel n'a donc absolument rien d'original. De fait, les supports qui apparaitront à l'écran seront tout à fait ordinaires.



Ils matérialisent les différentes étapes nécessaires à la réalisation de la tâche. Les icônes la rappellent. Le mot-cible est présenté sous forme de photo accompagnée de la forme orthographique. La représentation iconique sert d'amorçage sémantique.

Tout d'abord, nous invitons l'élève à rythmer les syllabes, puis à les écrire pendant que nous assurons leur maintien en MDT en les oralisant de manière successive et au fur et à mesure qu'il les écrit. La première grille permet de matérialiser le nombre de syllabes que l'on entend. Pour chacune d'entre-elles, il glisse un pictogramme dans la case correspondante. La deuxième grille permet la transcription des syllabes écrites. Il doit rechercher l'orthographe de chaque syllabe en se servant du modèle. Il s'agit de corréler les segments phonologiques aux segments orthographiques.

Nous avons fait le choix, sauf en cas de difficulté majeure, de ne pas articuler trois syllabes quand, à l'oral il n'y en a que deux. Ainsi les mots « arbre », « jupe » ne sont pas prononcés [ar] [brə] , [ʒɥ] [pə] mais [ar br] et [ʒɥp] tout simplement parce que si l'on n'est pas méridional, il n'y a aucune raison d'ajouter une syllabe à ces mots. Ainsi le découpage syllabique de banane, correspond à [ba] [nan] et non pas à [ba] [na] [nə]. Rappelons, à ce propos que, en début d'apprentissage, lorsque l'élève tout-venant utilise une procédure épellative, il cherche une correspondance terme à terme entre le phonème et la lettre (Fayol, 2014 ; Foulin, 2007 ; Jaffré, 1992 ; Fayol et Jaffré, 2014). Ainsi, pour écrire /banane/, va-t-il avoir recours au nom des lettres qui, phénomène pratique, contient le phonème. Les phonogrammes /b/, /a/, /n/ correspondent exactement aux phonèmes [b] [a] [n]. Par conséquent, la présence du /e/ ne s'explique que si l'on sait que sans lui, la dernière séquence de lettres doit être reconnue comme le graphème /an/, qui correspond au phonème [ɑ̃]. Cette distinction entre l'oral à l'écrit représente justement un savoir orthographique qui se construit lentement. Alors, il sera alors nécessaire de connaitre la fonction du /e/ final qui, en réalité ne s'entend pas (e caduc, ou muet ou schwa).

c) Les premières réponses de l'enfant

Ce jour-là, l'enfant semble beaucoup moins disponible. Il ne nous accorde aucun regard sur le trajet qui mène de son école au centre Alfred Binet. Une fois arrivés dans notre petite salle, il ne nous adresse aucune demande ni ne cherche un quelconque contact. Il installe l'ordinateur sans nous demander quoi que ce soit. C'est nous qui le sollicitons, verbalisons des demandes pour savoir s'il a besoin d'aide. Nous posons aussi la question à propos de la prise qu'il nous revient de brancher au secteur. Nous savons que nous devons le

faire mais par cette demande, nous voulons nous glisser dans l'univers de l'enfant et initier une interaction. Il ne nous répond pas.

Comme à l'accoutumée, nous annonçons le programme de notre séance ainsi que celui de la matinée qui consiste en une prise en charge en musicothérapie. L'enfant a allumé l'ordinateur en faisant preuve d'une autonomie remarquable. Maintenant, il est nécessaire d'entrer le code pour ouvrir la session. Nous lui rappelons comment faire. Il réagit corporellement en penchant son torse vers la table. C'est là un signe que nous avons pu observer et qui semble exprimer une difficulté ou un doute ou une peur.

Nous lui demandons d'entrer le code. Il n'y arrive pas. Voyant qu'il rencontre des difficultés nous lui demandons s'il veut que nous l'aidions. Il répond : « *Oui.* » sans nous regarder davantage. De fait, il nous prend la main droite et exprime une demande (directif) : « *Écris !* ». Il sait donc qu'il s'agit d'écriture. Depuis 3 minutes que nous sommes assis autour de la table, côte-à-côte, comme à chaque fois, il ne nous a toujours pas adressé un regard. Nous lui demandons ce qu'il veut que nous fassions « *Tu veux que je le fasse ? Demande-moi !*». Cette action lui impose une formulation énonciative conventionnelle car nous avons bien compris ce qu'il voulait. Nous voudrions qu'il le formule précisément. Il le fait volontiers en s'y reprenant deux fois : « *Patrick, tu écris. Patrick, s'il te plaît.* ». Nous nous exécutons. À ce moment-là, l'usage de notre prénom, associé au pronom nous désignant précisément comme allocutaire dans une situation d'énonciation à caractère directif, nous donne le sentiment que le contact est bel et bien établi. Cela a demandé 4.30 minutes. Il ne nous a toujours pas adressé un seul regard que nous ayons repéré.

Afin de l'aider dans les différentes manipulations que réclame l'ordinateur, nous passons notre bras droit derrière le dos de l'enfant pour nous saisir de la souris. Ce geste crée une nouvelle position. Nous sommes certes côte-à-côte mais très proche l'un de l'autre. Cette posture s'apparenterait presque à une prise dans les bras, une sorte d'enlacement (photos 15). De fait, notre corps réduit l'espace derrière l'enfant et il semblerait que nous constituions une triangulation : ordinateur-enfant-adulte. L'enfant ne refuse pas cette proximité. Il semblerait même qu'il l'apprécie. Nous posons notre main sur la sienne sur la souris pour l'aider à bien positionner le curseur. Il n'y a aucun signe de rejet de sa part. Nos visages sont très proches l'un de l'autre et nous partageons notre attention sur l'écran et ce qui s'y passe. Cette situation dure 25 secondes une première fois. Elle se réitèrera à plusieurs reprises et constituera la posture majoritaire de cette séance. Durant les opérations que nous effectuons pour ouvrir le fichier, il se rapproche même un peu de nous. Chercherait-il à se blottir ? Cela fait 8.32 minutes que nous sommes ensemble autour de la table.

a) b) c)

Photo 15 a), b), c). positionnement côte-à-côte et rapprochement des interlocuteurs au cours de la séance.

Il semble vraiment content de pouvoir correctement utiliser l'ordinateur. Nous interprétons notre mise à l'écart non plus comme un retrait mais comme un désir de sa part de prendre possession de l'objet. De fait, nous décidons de nous mettre en retrait tout en restant à sa disposition.

On pourrait se demander pourquoi nous décrivons tout ce cérémonial alors que nous nous proposons d'analyser des séances consacrées à la compréhension du code orthographique. La raison est, comme nous avons tenté de le faire comprendre dans le chapitre 2, qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans interaction et que c'est avant tout celle-ci qui doit être recherchée. L'établissement du contact peut prendre du temps. Il est donc nécessaire de ne pas se précipiter dans l'activité scolaire mais de créer un environnement émotionnel propice à l'investissement de l'objet d'apprentissage par la rencontre.

Le fichier est ouvert. Nous reprenons notre posture initiale. La séquence de production commence vraiment. Nous rappelons le travail du jour : écrire « banane » puis un autre mot. Il nous répond en posant le regard sur l'écran, et reconnaissant son prénom sur le fichier, le lit. Nous sommes devant l'écran sur lequel apparaît la production de la dernière séance. L'enfant reconnaît immédiatement les mots /ananas/ par adressage. Nous le félicitons avec beaucoup d'insistance. Il semble détendu. Le positionnement de son corps est conventionnel. Il a toujours la main sur la souris et le regard sur l'écran.

Nous commençons par le mot /banane / déjà connu de l'enfant. Sans que nous lui demandions, l'enfant tape des mains et effectue un balancement rythmique de son tronc correspondant aux deux syllabes du mot : [b a] [n a n]. Il répète plusieurs fois les syllabes et les gestes durant 15 secondes. Puis, alors qu'il était à la recherche de l'orthographe de la deuxième syllabe, il se lève et se dirige vers le tableau, se saisit de la craie et trace la lettre F puis la lettre E en majuscule d'imprimerie tout en les nommant : « *Ça c'est un F ! C'est un F, ça.* » et « *Ça c'est un E. C'est un E.* » (Photo 9). Nous nous éloignons et le laissons faire dans

l'intention de le laisser s'emparer de cet espace hautement symbolique. Nous le félicitons. Cette séquence dure 45 secondes.

Photo 16. L'élève investit le tableau

Il met 3.50 mn pour produire le mot /banane/. Nous abordons alors le mot /voiture/. L'enfant ne semble pas connaître le nom de la première lettre. Nous l'aidons. Pour le reste, il donne le nombre de syllabes qu'il scande oralement tout en balançant son torse en rythme et faisant mine de claquer ses doigts ; c'est ce que nous faisions pour marquer le rythme syllabique. La séquence dure 2.50 minutes. Lorsque nous présentons les mots /bananier / et /voilier/, nous ne constatons aucun effet manifeste. Après quatre minutes, nous abandonnons la production écrite.

Nous constatons un certain nombre de points très encourageants qui sont : son engagement dans les interactions ainsi que dans les tâches, son passage très symbolique au tableau qui manifeste non seulement sa compréhension de nos intentions mais son désir de prendre place dans la relation pédagogique, sa possibilité de produire des énoncés qui nous apparaissent métapragmatiques et sur lesquels nous reviendrons. Néanmoins, nous n'avons pas pu repérer nos attendus.

d) Une deuxième tentative

Elle se déroule après la rupture des vacances de Printemps soit un peu plus de deux semaines. Ce laps de temps n'était pas gênant, au contraire. Il nous a permis de mesurer si les procédures et les informations abordées lors des séances précédentes avaient été stockées en MLT ou pas.

Nous avons voulu savoir si l'enfant pouvait : produire oralement et par ordinateur les mots connus parce qu'analysés lors de la dernière séance ; dénombrer le nombre de syllabes ; produire oralement et par ordinateur un mot inconnu par analogie syllabique (séquences de deux ou trois lettres de la première syllabe). Les conditions de validation étaient : le temps de production et la qualité de la performance.

Nous avons pensé à deux protocoles : le premier serait exactement identique à celui mis en place ; le second, permettrait de conserver les modèles des mots /banane/ et /voiture/ pour servir d'amorçage orthographique ; ce que nous n'avions pas fait.

C'est un élève qui n'est pas décidé à travailler que nous retrouvons ce matin-là. La relation est pourtant très agréable. Nous sommes installés côte-à-côte. Exceptionnellement, nous nous sommes assis à sa droite. Il a exprimé un refus en jouant avec le curseur de l'ordinateur c'est-à-dire qu'il ne cherche absolument pas à se servir correctement du fichier qui est ouvert et sur lequel se trouve les grilles qui lui permettent de produire de l'écrit. Nous nous rappelons qu'à plusieurs reprises, l'enfant, fasciné par le déplacement du curseur qu'il contrôlait, s'était exercer à fermer et ouvrir les fichiers du logiciel de jeu. Nous verbalisons ce souvenir. Nous n'avons droit à aucun regard. Il ne répond pas à nos demandes de mise au travail. Nous faisons mine de nous amuser autant que lui à voir ses fenêtres s'ouvrir et se fermer à l'infini ; ce qui, bien entendu, ne nous plait guère. Après plusieurs relances qui sont été autant de tentatives échouées de le rencontrer, nous exprimons notre mécontentement ; ce qui n'a aucun effet sur lui. Il refuse de nous rejoindre sur notre terrain. Il continue de rire ; ce qui, à vrai dire, finit par franchement nous agacer. Nous nous demandons si nous devons accorder le primat à l'objet pédagogique quand l'enfant nous invite à échanger sur son terrain sur lequel nous pouvons nous retrouver qui plus est.

Perdu, en colère contre nous-même, nous décidons de nous éloigner en quittant la table tout en pensant dans la foulée que ce geste n'est pas des moins agressifs ; ce qui ajoute à notre malaise et à notre culpabilité.

Nous allons vers la fenêtre voulant, par-là, lui faire comprendre que ce qu'il fait ne nous intéresse pas. Puis, nous nous réinstallons près de lui. Cela ne semble avoir aucun effet sur l'enfant qui continue de jouer. Manifestement, il refuse de travailler. Nous formulons oralement cette hypothèse en rappelant que nous, nous le voulons. Rien n'y fait. Cela fait 20 minutes que, tous les deux, sommes dans cette expression d'envies divergentes. Nous nous éloignons de nouveau.

Nous attendons. Puis, nous exprimons notre envie sur un mode impératif : « *Moi, je veux que l'on travaille. D'abord, on travaille, après on joue.* ». Tout d'abord l'enfant ne répond pas. Puis, il reprend comme en écholalie : « *travail* ». Nous avons perçu celle-ci comme un premier échange. Nous acquiesçons et, partant de l'idée que l'enfant a exprimé sa compréhension de nos attentes, nous venons nous réinstaller à la table et prenons la souris pour ouvrir enfin les bons fichiers. À ce moment, l'enfant reprend le jeu en rigolant. Nous sommes mécontent et le faisons comprendre tranquillement. Alors, l'enfant, reprend le mot

« *travail* ». Nous lui rappelons que nous sommes là pour cela et que, nous, nous voulons travailler. Alors, à notre grande surprise, il accepte. La répétition du mot « *travail* » n'était peut-être pas dénuée de sens. Nous sommes à la 32ème minute. Quels sont les résultats ?

Il reconnaît par adressage le mot /banane/ sans amorçage par image ; ce qui démontre sa capacité de mémorisation d'unités lexicales écrites. Il dénomme /voiture/ et /voilier/ (photos) avec une altération phonologique sur le phonème [ʒ]. Il ne se souvient pas du mot /bananier/. Il compte le nombre de syllabes de tous ces lexèmes par balancement de la tête et en feignant de claquer dans les doigts. Il sait donner le nombre de syllabes en les rythmant. La durée de la production écrite de /banane/n'a pas été réduite (3.48 mn) et se fait par épellation et non par syllabe. Il en est de même avec /voiture/ (4.20mn). Puis, nous interprétons l'hypotonicité corporelle comme un signe de trop grande fatigue. Nous arrêtons et reprenons les jeux. Il se fixe particulièrement sur l'un d'eux. Nos échanges revêtent un caractère serein et tranquille. La séance se termine après 15 minutes durant lesquelles il prend davantage de plaisir à ouvrir et fermer les pages sur l'écran qu'à finir et gagner une partie.

Tableau 6. Temps de production lexicale de mots connus et inconnus mais orthographiquement proches (séquences de lettre de la première syllabe).

		BANANE	VOITURE	BANANIER	VOILIER
Séance 5	Procédure de production orale.	Adressage	Adressage	Ø	Ø
	Temps de production écrite en mn.	3.50	2.50	Ø	Ø
Séance 6	Procédure de production orale.	Adressage	Dénomination	Ø	Dénomination
	Temps de production écrite en mn.	3.48	4.20	Ø	Ø

Nous n'avons remarqué ni une récupération plus rapide des séquences de lettres de la première syllabe ni un traitement syllabique. Il est apparu qu'il n'a pas mobilisé une autre stratégie et en particulier la récupération des éléments visuels c'est-à-dire une séquence graphémique de deux ou trois lettres de la première syllabe écrite. Il n'a pas produit les premières lettres du mot /bananier/ alors qu'il avait produit /banane/. L'enfant mobilise une fois de plus la procédure épellative.

Durant les séances suivantes, nous avons fait d'autre tentatives avec les mots dont la première syllabe étaient de structure CCV (chapeau, chasseur, chat), puis dont la dernière était homophone et homographe (bateau, chameau, château). Nous n'avons rien pu observer qui

révèle un changement de procédure et/ou une utilisation analogique des séquences de lettres identiques.

Devant cet échec, il était temps d'analyser finement les performances de notre élève et actualiser de nouveau notre démarche.

2. Illusion ou formes singulières de la compétence?

Nous avions remarqué que notre élève avait une conscience syllabique qui avait dû être acquise suite aux interventions de ses maîtresses ainsi que de l'orthophoniste. S'il ne pouvait les quantifier, il savait les scander et les rythmer. Il a réitéré cette procédure à plusieurs reprises et sur des mots différents. Il montrait ainsi que cette compétence était acquise.

Pour autant, cette conscience semblait particulière. Elle semblait relever davantage de la perception rythmique, d'une connaissance musicale, en quelque sorte que de la connaissance et encore moins de la conscience syllabique telle qu'on la définit. En ce sens, ce que produisait l'enfant pouvait donner l'illusion du savoir alors qu'aucune performance précise ne permettait cette évaluation.

Bien qu'importante dans le processus d'acquisition de la langue orale, cette forme de perception ne semblait pas offrir de médiation dans la prise de conscience de la syllabe écrite. Le transcodage paraissait impossible.

L'amorçage sémantique par l'image et la médiation phonologique n'offraient pas plus de faciliter à la récupération des informations orthographiques. La procédure d'épellation semblait immuable. Ce qui nous a amené à faire l'hypothèse que, malgré la guidance que représentait la grille et nos propres interventions, l'enfant n'avait pas encore repéré une séquence de lettres plus importante que la lettre et que l'articulation oral/écrit n'avait pas été initiée.

Le temps de dénomination orale (amorçage par image) et de reconnaissance par adressage (reconnaissance de la forme orthographique du mot) était très court et ce dès la première séance. Nous n'avons pas d'outil suffisamment précis pour en donner le temps réel, cependant, nous constatons, au visionnage des films, une quasi immédiateté entre le repérage de l'image et/ou des mots connus et leur production orale. Cette performance ne se démentira pas durant les deux ans de notre intervention. Il nous semble qu'il s'agit de moins d'une seconde. En revanche, les durées presque identiques de production entre les deux trois séances permettent de penser qu'il n'y avait eu aucune automatisation des mécanismes de production écrite.

L'absence apparente de dynamique d'apprentissage demandait que nous nous attardions afin de faire quelques hypothèses qui en éclairciraient les causes. Celles-ci portent sur la gestion des interactions et l'ordinateur tel que nous l'avons utilisé ; l'ensemble étant, bien évidemment, mis en corrélation.

Nous avons vu que les altérations sensorielles (Meltzer, 1980 ; Golse, 2006) empêchent le sujet autiste d'élaborer une représentation cohérente et en temps réel de la situation (Gepner 2006, 2014). Or, lorsque nous analysons la situation environnementale, nous remarquons que l'outil principal, l'ordinateur, est source d'instabilité spatiale permanente. En effet, ce qui apparait sur l'écran dépend de son utilisateur. L'espace est donc sujet à des changements soudains et infinis. Ceux-ci exercent sur l'enfant une certaine fascination, lorsqu'il comprend qu'il peut agir à sa guise, mais ils ne lui permettent que très difficilement de passer d'une action sur le contenant à un traitement du contenu, qui plus est lorsque celui-ci relève d'une analyse métalinguistique.

Le clavier azerty s'est révélé un outil complexe. Tout d'abord, parce qu'il n'est pas organisé selon le classement alphabétique. La recherche des lettres demande beaucoup d'attention. La production réclame le passage d'un plan horizontal, pour rechercher les lettres, la maitrise kinesthésique que nécessite la frappe précise du bout des doigts, le déplacement oculaire vers l'écran, qui impose un changement spatial de traitement, qui devient vertical. Enfin, une fois la lettre produite, s'opère un nouveau déplacement sur le modèle, pour rechercher la lettre suivante. On réalise combien le traitement visuo-spatial a démesurément sollicité les capacités attentionnelles. Les conséquences ont été visibles autant, sinon, davantage sur le plan comportemental que sur celui des performances. De fait, la nécessité d'un maintien de l'orientation (Bruner) par l'adulte a été très importante sans pour autant éviter les ruptures.

Comme on l'a vu, ces effets, n'ont pas été constatés avec les jeux dont l'ergonomie ne permettait pas à l'enfant de se perdre dans des manipulations hors contexte. Le traitement était seulement vertical. Enfin, les actions s'effectuaient par les flèches directionnelles (Chapitre 2).

Puisque nous n'avions pas de jeu appliqués à notre enseignement de l'orthographe, nous avons dû reconsidérer l'usage de l'ordinateur.

Si la récupération des informations sémantiques n'a pas posé problème lorsqu'il s'est agi des mots cibles, si l'on peut deviner une capacité conceptuelle, celle-ci ne s'applique pas à cet objet purement abstrait qu'est l'écriture. En effet, comme on l'a vu, l'enfant sait scander

les syllabes ; ce qui laisse supposer une perception rythmique de l'oral. Cependant, aucun lien ne semble établi entre cette unité articulatoire et l'écrit.

À propos de la fonction des lettres, ce qui n'était qu'une impression est devenu certitude. Lorsqu'il les nomme, c'est parce qu'il les reconnait. Il prend l'information dans le modèle, les isole. Ainsi, lorsqu'il est passé au tableau pour écrire lui-même deux lettres de l'alphabet, il nous a donné la preuve qu'il connaissait celui-ci, qu'il savait distinguer deux lettres mais nous ne pouvons conclure qu'il les utilisait pour produire. Nous avons donc constaté que l'unique procédure[65] que nous avions observée ne lui permettait pas de répondre à la tâche. Elle l'empêchait d'avoir accès à d'autres segments de l'écrit et en particulier à ceux qui permettraient le développement d'une procédure par assemblage.

3. L'épellation : un obstacle à l'apprentissage de l'orthographe ?

Cette stratégie a un coût cognitif important qui ne garantit pas la réalisation de la performance. Une fois l'information sémantique récupérée puis la production phonologique effectuée par dénomination orale, l'enfant procède terme à terme. Cette procédure peut empêcher ou parasiter le maintien de la forme phonologique (boucle phonologique) en MDT (Caramazza, Miceli, et Villa, 1986 ; Bonin, 2007 ; Fayol et Jaffré, 2008, 2014 ; Fayol, 2013) ; ce qui entraîne la perdition d'une partie ou du tout de la forme sonore globale du mot au cas où celle-ci aurait été préalablement produite ou mémorisée. De fait, les liens entre formes phonologiques et formes segments graphiques au-delà de la lettre ne peuvent pas être établis, ce qui maintient l'élève dans une connaissance alphabétique d'autant plus abstraite qu'elle ne permet pas l'accès aux représentations écrites qui président aux divers fonctionnements de l'écrit au niveau lexical.

Ainsi, si nos interventions ont été aussi nombreuses et ont eu la même fonction lors de plusieurs séances, c'est-à-dire assurer le maintien des informations phonologiques, c'est parce que notre élève n'avait aucune raison de les retenir. La forme sonore du mot, des syllabes, des phonèmes ne représentaient absolument rien pour lui. Ces éléments sur lequel s'appuyait notre étayage n'étaient pas perçus comme « *caractéristiques déterminantes* » (Bruner, 1983). La médiation phonologique s'avérait inutile.

De nombreuses questions sont apparues, nous permettant d'occulter le désarroi dans lequel nous étions. Le traitement terme à terme pouvait-il gêner le stockage de segments plus larges que la lettre ? Ce pouvait-il que l'empan visuo-attentionnel (Gyselink et al,. 2001) extrêmement réduit ne lui permette pas, a priori, de reconnaître une unité infralexicale autre

[65] Connue de nous. En avait-il d'autres avec les autres intervenants ?

que la lettre isolée ? Devait-on abandonner toute possibilité de procédure par assemblage, décidément trop complexe pour notre élève ?

Pour répondre, il fallait tester sa capacité de reconnaissance de syllabes écrites. C'est ce que nous avons fait lors de plusieurs séances suivantes. Nous avons décidé que l'environnement serait ludique. Nous avons utilisé un jeu produit par Ortho Editions.[66] Le protocole était le suivant : L'enfant et nous étions assis face-à-face. Nous posions deux cartes syllabiques sur la table. Nous les oralisions en demandant à l'enfant de pointer ce que nous lisions : « *Je voudrais savoir si tu sais ce qu'est une syllabe écrite. Pour ça, je pose deux cartes de syllabes sur la table. Je les lis. Toi tu devines qu'elle carte j'ai lu. Tu la montres.* ».

Nous avons pris soin de vérifier la connaissance du sens des mots. Nous avons joué plusieurs séances avec les mêmes cartes de façon à réduire le nombre d'informations à traiter et permettre une mémorisation rapide. Nous avons constaté qu'en situation de reconnaissance immédiate, il ne pouvait en reconnaître aucune. Puis, nous avons abandonné le jeu et proposer des cartes syllabiques. Les séries de syllabes que nous constituions avaient la même structure et ne différaient que d'un seul graphème, par exemple : /lo/, /lu/, la/, ou, /ba/, /bi/,/ bo/. Nous avons procédé de la même manière avec une séquence de trois lettres. Nous n'avons obtenu aucun résultat probant dans le sens où nous n'avons constaté aucune mémorisation.

Une question, inquiétante est alors apparue : notre démarche ne pouvait-elle pas agir de façon délétère en réclamant un changement de la représentation que l'enfant pouvait avoir de son environnement ? Dans ce cas, serait-il prudent de déstabiliser son équilibre précaire en déconstruisant la stratégie de régulation qui s'exprimait sous nos yeux et dont l'immuabilité semblait prouver l'extrême nécessité de conservation ? Nous nous sommes demandé si, sur le plan symbolique, l'épellation ne faisait pas référence à une perception démantelée de l'objet linguistique (Meltzer). Dans cette perspective le mot pouvait être perçu soit comme un tout, ce qui expliquerait une certaine facilité de mémorisation par adressage, soit comme une multitude d'objets sans cohésion que sont les lettres. De fait, on passait d'un seul objet à plusieurs autres sans qu'aucun lien associatif ne puisse être établi et encore moins les réunir en un tout signifiant.

Était-ce là une explication possible de la difficulté à repérer la syllabe ? En effet, en tant qu'unité linguistique constituée d'au moins deux phonèmes et de deux phonogrammes, celle-ci n'est plus comparable terme à terme à la collection de lettres que représente l'alphabet. Le phonogramme en tant qu'unité linguistique de l'écrit suscitait la même

[66] *L'as des syllabes simples*, Nancy Gagné, Éditions Passe-Temps, Canada.

inquiétude. En initiant un changement de procédure, ne prenions-nous pas le risque d'atteindre un mécanisme de régulation psychique instancié par le rapport lettre à lettre et générer une trop grands angoisse ?

Cette question se posait également en termes de flexibilité (Norman et Shallice, 1986), en référence à l'hypothèse de Faible Cohérence Centrale (Frith et Happé, 1994 ; Frith, 2003). Celle-ci se caractérise par une procédure de traitement focalisée sur les détails plutôt que sur la globalité ce qui gênerait la génération de nouvelles procédures.

Ces considérations nous ont incité à la plus grande prudence. L'enfant pouvait se trouver dans l'impossibilité de s'adapter c'est-à-dire d'opérer un changement de procédure.

B. Une progression en partie décidée par l'élève

Alors que depuis plusieurs semaines, notre élève nous proposait des séances autour des abaques, nous nous attendions à ce que, une fois de plus, nous passions la séance jouer à ce jeu. Afin de rompre ce que nous percevions comme un comportement qui, bien qu'intéressant en termes d'interaction, commençait à nous apparaître sclérosé, nous avions prévu de rejouer avec les cartes syllabiques déjà rencontrées afin de lui rappeler notre désir et notre objectif. A notre plus grande surprise, il s'est dirigé vers les étagères où étaient rangés des livres et des jeux éducatifs. Il s'est saisi d'une boite qu'il a appelé le « jeu de la tortue ». En fait, il a choisi la *Maison des sons*. Il l'a nommé ainsi parce que lorsqu'il a ouvert la boîte, il est tombé sur une carte représentant une tortue. C'est donc un jeu de discrimination phonémique, qui n'est pas sans nous intéresser au regard de notre objectif, qui a retenu son attention.

Photo 17. La maison des sons.

Connaissait-il ce jeu ? Il était possible qu'il y ait déjà joué avec l'orthophoniste ou en classe. Peu importait. Heureux qu'il se soit détourné des abaques, nous l'observions avec une certaine fébrilité. Nous sommes resté en recul, séparé de lui par la table afin de le laisser aller jusqu'au bout de son action dont nous ne savions pas encore si elle était une expression de sa volonté, dont la signifiance prenait sa source dans la situation pragmatique, ou un acte non référentiel. La distance que nous gardions sembla permettre à l'enfant de faire son choix. Décidé, il s'est saisi du jeu et a investi la table en le déposant. Ce faisant, il a pris l'initiative de l'activité et nous a invité à le rejoindre.

Il a ouvert la boîte. Nous nous sommes donc assis pour découvrir ce jeu. Le contenu nous est apparu complexe. Cependant, nous n'avons pas voulu intervenir afin de laisser notre élève nous montrer sa ZPD (Vygotsky). Nous avons commencé à construire une maison des sons en carton. Tout en agissant, nous avons verbalisé nos actions. Notre élève a commencé par nous observer puis s'est mis, lui aussi, à construire une deuxième maison. L'imitation (Nadel) a eu pour fonction l'enrôlement (Bruner). Cette construction nous a posé problème. Nous en avons fait part à l'enfant qui était en train de nous observer très attentivement. Nous nous sommes alors tourné vers le feuillet explicatif. Lui et nous étions en attention conjointe. Ce que nous avons mis en mot par : « *Tu regardes avec moi pour voir comment ça marche.* » qui pour nous signifiait : nous regardons ensemble ; toi aussi tu essaies de comprendre comment construire la maison des sons. L'enfant partage la recherche avec nous en regardant le couvercle de la boîte du jeu, cherchant quelques indices. Il s'est saisi d'une des maisons disponibles dans la boite. Une ébauche de construction ? Quelques minutes plus tard, nous lui avons proposé de lui expliquer la règle. Il nous a répondu clairement son envie. En guise de règle, nous avons verbalisé ce que nous étions en train de faire : d'abord, il fallait construire une maison. Puis, nous avons répété simplement : la maison des sons. Quelques minutes plus tard, nous avons réitéré : ce sont les sons des mots. Il nous est apparu que tout cela était bien difficile mais après tout, nous devions nous adapter. L'élève saurait toujours bien transformer le but initial de ce jeu éducatif ; nous offrant ainsi une opportunité d'échanges. Ce faisant, nous nous sommes aperçu que la boite n'était pas complète. Il manquait trop de pièces pour pouvoir espérer un bénéfice quelconque.

Craignant de susciter une déception irrémédiable, nous l'avons signifié à notre élève en prenant bien soin de ne pas le décevoir. Nous l'avons répété calmement par deux fois par deux énoncés différents en laissant le temps à l'enfant d'une part de comprendre notre message et d'autre part de gérer la frustration que cette décision ne pouvait manquer de susciter. Pour l'aider en cela, nous avons rappelé que nous avions bien compris son désir d'y

jouer afin qu'il ne se méprenne pas sur nos intentions. Nous ne voulions absolument pas qu'il pense que nous étions en train de refuser sa proposition. Cette interprétation aurait pu avoir des conséquences importantes sur son inscription dans nos interactions dont la plus irréparable aurait été de saper son désir de s'y investir. Pendant que nous lui parlons, nous rangeons le matériel. Il a accepté ce changement en se levant pour ranger le jeu sans exprimer aucune frustration. Auparavant, il avait détourné la tête à deux reprises pour regarder vers les étagères. Cherchait-il déjà un autre jeu ? Etonné et quelque peu fébrile, nous avons tranquillement rangé le jeu en prenant le temps de commenter ce qui venait de se passer et en promettant de le compléter pour une prochaine fois.

À nouveau devant les étagères, l'enfant a verbalisé qu'il était en train de choisir un autre jeu. Il a alors sélectionné le Scrabble Junior®. Stupéfait, nous nous sommes bien gardé de l'accompagner dans son action de peur de l'envahir par notre propre désir. Nous nous sommes contenu mais notre surprise est apparue dans notre question : « *Le Scrabble ?* ». Il a alors clairement répondu : « *Oui, le Scrabble.* ». Il a prononcé le mot sans aucun problème. Y avait-il déjà joué ? Il a trouvé deux boîtes de Scrabble et les a posées sur la table. Nous avons hésité un instant, puis avons répondu à la demande.

Vignette 19 – Séance 39. Thème : choix du Scrabble® par l'enfant.

02.02 **E** : (Prend un jeu en main.) *↓Ze veux ça !↓* **A** : Règle le chronomètre de son téléphone. Ne regarde pas l'enfant.

02.18 **E** : *Oh ! Ça ! La tortue !* **A** : Toujours sur son téléphone.

02.22 **E** : *C'est quoi, la tortue ?* **A** : (Reste à distance de l'enfant.) : *Ah, oui. Ça, c'est la Maison des sons.*

02.26 **E** : Se saisit de la boite et la pose sur la table.

02.27 **E** : *Les sons* ! **A** : *Oui.*

02.30 **E** : Ouvre la boite. **A** : (S'assied à la table.) *Tu veux que je t'explique comment on joue // à la maison des sons ?*

02.31 **E** : *Oui* ! (Reste debout.)

02.40 **A** : (Ne regarde pas l'enfant.) *Alors//il faut d'abord construire une maison.* (Construit une maison en carton disponible dans la boite.)

02.45 **E** : Imite l'adulte.

02.48 **A** : *La maison des sons.*

02.58 **E** : *La maison.*

02.59 **A** : (Montre sa maison construite à l'enfant sans le regarder dans les yeux.) *Voilà, quelque chose comme ça…*

03.04 **E** : S'assied côte à côte de l'adulte. **A** : Regarde une troisième maison dans la boite de jeu.

03.05 **E** : Regarde dans la boite aussi. Prend une maison non construite.

03.06 **A** : *Tu regardes avec moi//pour voir comment ça marche.*

03.07 **E** : Prend la maison construite par l'adulte.

03.14 **A** : (Découvre le jeu et semble perplexe.) *Ah, oui…*

03.17 **E** : Se saisit du couvercle de la boite pour l'observer.

03.18 **A** : (Lis la règle.) *Ce sont les sons des mots.*

03.27 **E** : Regarde vers les étagères où sont rangés d'autres jeux.

03.36 **A** : *On regardera ça une autre fois.* **E** : Regarde la boite avec l'adulte.

03.08 **A** : *Là, c'est un peu trop compliqué.* (Range le jeu.)

03.39 **A** : (Range le jeu.) *On regardera ça une autre fois.* (Regarde vers les étagères.)

03.45 **A** : *Je sais que tu as envie de jouer avec ça.* **E** : Prend la boite que l'adulte vient de ranger et se lève pour la placer sur les étagères.

03.50 **A** : *On jouera ensemble. Je regarderai plus précisément//parce que c'est un peu compliqué.* **E** : Assis par terre, près de la première étagère où sont rangés les jeux. Regarde les boites. **A** : Reste assis et observe en prenant des cartes de mots.

03.53 **E** : *Je crois, heu//je vais soisir [swzir]//heu.*

03.56 **A** : Se lève pour ôter sa veste et se rassied. Observe quel jeu retient l'attention de l'enfant.

03.59 **E** : *Ça !* (Prend le Scrabble.)

04.00 **A** : *Le Scrabble ?* **E** : *Oui ! Le Scrabble !*

04.01 **A** : *Ah ! Ça//on pourra jouer tout à l'heure.*

04.02 **E** : Observe encore l'étagère. Repère une deuxième boite de Scrabble.

04.12 **A** : *C'est une bonne idée.*

04.19 **A** : *On pourra jouer//avec le Scrabble.* (Regarde l'enfant.)

04.22 **E** : *2 Scrabble.* **A** : *Oui.//Il y en a 2.*

04.24 **A** : *Tu as raison*. (Regarde l'enfant.)//*Il y a 2 Scrabble.*

04.32 **E** : Se lève et dépose les 2 boites de Scrabble sur la table.

04.37 **E** : En voulant s'assoir près de l'adulte, glisse de sa chaise. **A** : *houlà* :::! (Retient l'enfant.)

04.38 **E** : *Houlà* ! **A** : *Hou !*

04.39 **E** : *Hou !* **A** : (Tient l'enfant dans ses bras.) *Tu as eu peur ?*

04.41 **E** : *Houlà* ! **A** : Rit. **E** : *Houlà !* (Balancements du torse.)

04.42 **A** : (Caresse l'enfant dans le dos.) *Ça va ?*

04.43 **E** : *Houlà ! Houlà !* **A** : *Ah oui ! Ça fait peur.*

04.45 **E** : Se lève. Retourne vers les étagères. Prend un jeu. Se retourne. Regarde la table. Réalise que le Scrabble y est déposé. Repose le jeu. Revient s'assoir.

04.50 **A** : (Ouvre la boite de Scrabble.) *Tu as failli tomber.*

04.52	**E** : *Le Scrabble.* **A** : *Ah oui//le Scrabble. C'est bien. Attends*.
04.57	**A** : *On peut jouer au Scrabble. Attends. Je laisse les cartes de côté.* (Range le jeu de cartes à ses côtés sur la table). **E** : Prend le couvercle de la boite de Scrabble et l'observe.
05.02	**A** : (Place le plateau du Scrabble devant l'enfant.) *Alors//regarde bien le Scrabble. //Je te laisse découvrir le Scrabble.* (Se place en retrait.)
05.03	**E** : Prend le sac de jetons. Hésite à ouvrir.
05.09	**A** : *Qu'est-ce qu'il y a//dedans ?* **E** : Hésite toujours.
05.11	**A** : *Ah… Ouvre !*
05.16	**E** : *Regarde y'a des pions !* **A** : (Avance son visage pour regarder.) *Regarde !* **A** : *Oui. Y'a des pions ! Très bien*. (Prend des jetons dans sa main.)

Cet épisode a inauguré une période de travail sur l'écrit au niveau lexical qui a duré jusqu'à mi-mai soit huit séances (39 à 46). Comme on peut l'imaginer, l'investissement de l'objet orthographe n'a pas été vécu de façon linéaire et progressive. Il n'y a pas eu de miracle ! Néanmoins, au travers des refus momentanés, des régressions, il nous a semblé percevoir un continuum qui nous a permis de parler de progression. Celle-ci a été co-construite et c'est cette co-construction que nous voulons tout d'abord décrire.

1. Au début était le Scrabble®

a) La guidance : partir du sens donné par l'enfant

Lorsque notre élève nous a proposé à ce jeu, il nous a placé en situation de le découvrir en même temps que lui, non pas tel que nous le connaissions, mais en tant que support pédagogique. Comment pouvions-nous exploiter ce support ? Nous n'en savions rien. Pour le savoir, nous devions nous en remettre en grande partie à l'enfant qui nous guiderait certainement. Nous guider, c'est-à-dire nous donner des pistes d'activités, d'objectifs d'apprentissage à partir de la façon dont il explorerait ce support. L'aspect pédagogique de l'harmonisation devait passer par le repérage par le professeur des modalités de construction d'une représentation autrement dit d'une intelligibilité de ce support par l'élève. Il ne s'est donc pas agi d'imposer la règle mais d'utiliser de façon subjective le jeu en respectant le cheminement de l'élève. Cette attitude d'observation constitue une sorte de « premier temps » nécessaire pour élaborer des hypothèses sur la façon dont l'élève s'approprie l'objet. C'est ce à quoi nous nous sommes consacré.

Cela dit, l'observation ne se faisait pas ex nihilo. L'ensemble des données recueillies au cours des séances précédentes étaient à notre disposition. Nous savions depuis les premières évaluations (Séances 1 à 6) et nos premières tentatives d'approche de l'écrit (Séances 8 à 12) que notre élève faisait preuve d'un stock lexical oral important. Il l'utilisait

selon une modalité analogue à ce qu'on appelle le vocabulaire passif. Nous savions également qu'il récupérait rapidement les informations sémantiques d'un objet, qu'il dénommait à partir d'une image ou d'une photo et qu'il opérait de façon épellative. Or, l'ensemble de ces informations se retrouvaient sur le plateau de jeu qui comprenait les mots déjà écrits, une lettre par case, ainsi que leur illustration. De fait, ce support correspondait exactement à ce que nous savions de la ZPD de l'enfant.

Nous savions que ses capacités d'attention conjointe et d'attention partagée étaient importantes en situation de jeu. Pourrions-nous nous appuyer sur l'ensemble de ces éléments pour faire une nouvelle tentative de dynamisation d'une procédure de production lexicale ? Qu'avons-nous observé en premier lieu (Annexe 14) ?

Il a vu qu'il y avait un plateau et des pions. Dans le Scrabble Junior©, le plateau est à double face. Sur la première face, un certain nombre de mots sont déjà écrits avec une image pour rappeler le signifiant. Sur l'autre face, rien n'est écrit. Un ensemble de couleur rappelle les bonus que l'on obtient selon le placement des lettres. Nous avons placé la face sur laquelle les modèles étaient donnés.

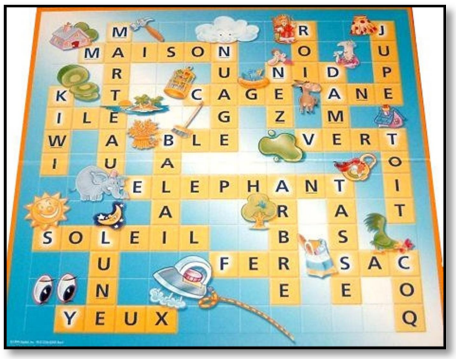


Photo 18. Le plateau du Scrabble Junior®.

À propos des pions, nous avons guidé l'enfant par une question afin qu'il distingue le contenant (pion) du contenu (lettre). Il a répondu qu'il voyait des mots. La réponse n'était pas exacte. Pour autant, le sens du jeu y était. Nous avons donc acquiescé, tout en reformulant la réponse : oui, le Scrabble® est bien un jeu pour écrire des mots. Nous avons ensuite demandé à l'élève où il voyait les mots ? À cette question, l'enfant a joué avec les pions, ce qui nous a laissé supposer que la notion de mot posait problème. Il a retourné le plateau afin de l'observer. Nous avons alors demandé s'il y voyait des mots ; ce à quoi il n'a pas répondu sinon en replaçant le plateau de telle sorte que les mots nous apparaissent. Nous avons alors validé cette action que nous considérions comme une réponse en verbalisant que les mots étaient bien ici. Nous avons réitéré notre question à savoir : montre-moi un mot avec ton

doigt. Le pointage nous semblait intéressant dans la mesure où le plateau comportait un nombre important d'informations : couleurs, dessins, lettres, cases, mots.

En guise de réponse, notre élève nous a montré les pions et a commencé à les placer sur le plateau. Sa procédure consistait à prendre un pion, nommer la lettre et la placer sur le plateau lorsqu'il le pouvait. Nous avons encouragé cette stratégie aléatoire : le but étant de prendre du plaisir à la réussite de tout ce qui pourrait bien l'être dans le cadre d'un jeu de production lexicale. Au demeurant, son interprétation convenait tout à fait puisqu'au Scrabble®, il est question de placer des lettres. Nous avons seulement précisé que les lettres servaient à écrire des mots.

Procédant terme à terme, comme à son habitude, il a commencé à remplir les cases de différents mots en prononçant le nom de chaque lettre qu'il utilisait. Cette stratégie n'était pas sans rappeler ce que nous avions fait, avec le peu de succès que l'on sait, sur l'ordinateur. Nous avons pu ainsi vérifier, une fois de plus, sa connaissance de l'alphabet et pratiquer une nouvelle évaluation discrète afin de mesurer si ce que nous avions noté les mois précédents était toujours d'actualité[67]. Il nous a montré qu'il connaissait le nom de pratiquement toutes les lettres. Seuls, le W et le Z n'ont pas été nommées. Le N et le M ont été confondus.

Nous devions toutefois rester prudent. Les réponses définitives que le professeur se fait à lui-même peuvent avoir comme fonction de le rassurer en cristallisant une représentation de l'élève qui est, en tant que sujet, jamais entièrement saisissable c'est-à-dire jamais parfaitement intelligible. Le danger est encore plus grand lorsque cette réponse prend un caractère performatif. Le fait qu'il ait choisi le Scrabble® n'induisait pas qu'il sache quelles connaissances devaient être mobilisées. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'élaboration du sens de ce jeu ainsi que la gestion de nos interactions réclamaient beaucoup d'attention. De même, se pouvait-il que ses connaissances s'expriment de façon manifeste ou non selon son état.

Cette hypothèse a été confirmée : notre élève avait des connaissances très fluctuantes. Ce jour-là, il ne savait plus ce qu'était un mot écrit. Nous avons constaté que d'une part, il ne reconnaissait plus cette unité et que d'autre part, il ne procédait pas automatiquement la production lexicale en respectant le sens conventionnel de l'écriture. Cette information nous a invité à moduler ce que nous avions noté au début et en fin de notre intervention en 2012. A

[67] On notera à ce propos que si une évaluation est nécessaire afin d'organiser au mieux une intervention, les informations glanées à cette occasion restent, encore plus que pour les élèves tout-venant, seulement indicatives et ne peuvent être considérées comme totalement fiables.

ce moment, nous avions remarqué sa capacité à reconnaître un mot quelle que soit son orientation spatiale. Il avait été performant au jeu Rapido (Séance 17, Annexe 7).

Il fallait donc lui laisser le temps de mobiliser les informations nécessaires pour exploiter ce support tout en nous donnant la possibilité de vérifier son savoir de type scolaire. Suite à ce moment de guidance par l'élève, nous avons alors proposé un deuxième jeu afin d'aborder plus précisément la notion de mot (10.32 mn).

Nous avons alors quitté la table où nous étions assis côte à côte pour nous diriger vers le tableau. Nous y avons écrit le mot en capitale d'imprimerie c'est-à-dire selon la même police utilisée dans le jeu : /maison/. Nous lui avons demandé s'il savait le lire. Il nous a répondu spontanément par l'affirmative. Puis, il a épelé le mot en faisant une seule erreur de confusion entre la lettre /n/ et /m/. Celle-ci perdurera tout le temps de notre intervention. Cette procédure épellative venait renforcer ce que nous pensions. Nous l'avons tout de même chaleureusement félicité. S'il n'avait pas lu comme un élève tout-venant, il l'avait fait à sa manière qui seule nous intéressait. Nous avons alors dessiné une maison avec une cheminée d'où s'échappait de la fumée en référence à un moment vécu ensemble lors de la description des paysages parisiens qui s'offraient à nous dans le couloir de l'école et des images à partir desquelles nous avions travaillé (Séances 25 et 26). Puis, nous sommes revenu nous assoir près de l'enfant. Nous lui avons demandé de retirer les lettres qu'il avait placées afin de pouvoir jouer à ce nouveau jeu. Il s'est exécuté sans exprimé aucune frustration ni mauvaise humeur à ce qu'il aurait pu considérer comme l'expression intrusive de notre désir.

Il a observé attentivement le mot-cible. Pensant que pour répondre à la consigne, l'élève devait effectuer, sur le plateau de jeu, un repérage spatial qui s'avérait complexe et que cette opération pouvait réclamer une attention cognitive importante risquant de ruiner ses efforts, nous avons apporté une aide en circonscrivant l'endroit où se trouvait le mot sans toutefois donner trop d'indications. L'enfant a répété plusieurs fois le mot ; répétitions orales qui sont la trace de sa réflexion : « *maison, maison* » ainsi que l'indication spatiale que nous avons donnée : « *Il est par ici.* ». Puis il a pointé le mot sur le plateau. Nous l'avons félicité et lui avons demandé de l'écrire.

Il a commencé selon la procédure précédente c'est-à-dire en opérant une comparaison terme à terme des lettres. Il a posé le A. Nous avions déjà remarqué les difficultés d'ordre dyspraxique altérant la graphomotricité (cf. Photos 1, 2, 11). Nous avons fait l'hypothèse qu'il se pouvait qu'une altération du traitement visuo-spatial (Mazeau, 2005) l'empêche de planifier correctement la production lexicale qui nécessite une organisation spatiale. Il était

aussi possible qu'un défaut d'organisation temporelle sollicitant les notions d'avant, d'après, de début et de fin gêne la planification.

Afin de lui apporter une guidance et alors qu'il s'apprêtait à placer le S, nous sommes intervenu en lui demandant par quelle lettre commençait le mot. Il a bien observé le mot-cible et a immédiatement répondu : « */m/* ». Il a réussi à compléter l'ensemble des lettres toujours en les nommant. Nous nous sommes contenté de l'accompagner par des encouragements et une indication spatio-temporelle. À chaque lettre placée, nous avons signifié l'ordre par la question : « *Après ?* » Lorsqu'il a terminé, nous avons verbalisé son travail en disant qu'il avait écrit le mot : maison. Avait-il pour autant perçu le mot dans son ensemble ?

Pour le savoir, nous lui avons posé la question suivante : quel mot as-tu écrit ? Il a, une fois de plus, commencé par nous répondre en nommant les lettres. Nous sommes alors intervenu en pensant que la modélisation pouvait jouer un rôle heuristique et permettre à notre élève de changer de représentation. Nous avons commencé à lire la première syllabe en pointant du doigt ce que nous lisions. Ce pointage était mouvant dans la mesure où il regroupait en un seul geste plusieurs lettres. L'élève nous a devancé dans la lecture de la deuxième. Nous avons validé en disant qu'il avait bien écrit le mot /maison/ et avons, une fois de plus, remarqué qu'il avait une perception rythmique et orale de la syllabe relativement fine.

Nous avons proposé l'écriture d'un autre mot /dame/. Mais avant ça, nous avons fait remarquer à l'enfant que les dessins illustraient chaque mot et ce dans le but que la dimension sémantique constitue une aide dans la tâche de production lexicale en réduisant le coût cognitif de celle-ci (Just et Carpenter, 1992 ; Mc McCutchen 1994, 1996 ; Fayol, 2013). Après avoir écrit le mot au tableau, nous l'avons laissé faire en accompagnant chaque réussite d'une félicitation et d'un « *après* ». Il a, cette fois, bien commencé par la première lettre sans que nous lui rappelions de le faire. Il a donc invalidé l'hypothèse relative à un problème de traitement visuo-spatial concernant l'écrit. Lorsque nous lui avons demandé quel mot il avait produit, il a immédiatement répondu : « *dame* ».

Il était temps que l'enfant reprenne la main. Nous appuyant sur les illustrations, nous lui avons demandé de choisir le mot qu'il avait envie d'écrire. Après l'avoir aidé à en prononcer quelques-uns en pointant les dessins, (arbre, balais, éléphant), il a choisi le mot « *éléphant* ». Durant la production, il a fait de nombreuses digressions toutes apparemment cohérentes au regard de notre activité. L'une d'elle a retenu notre attention parce qu'illustrative, selon nous, des modalités de traitement cognitifs singuliers d'une élève avec autisme. Il s'agit des échanges à partir du phonogramme D et de son phonème.

Alors qu'il avait complété le mot /dame/ et qu'il réfléchissait au mot /éléphant/, l'enfant a défait le mot /dame/ en substituant des jetons bleus aux jetons blancs. Observant ce geste, nous l'avons interprété comme un désir de l'enfant d'utiliser les jetons bleus. Cependant, nous n'étions pas certain qu'il y en ait suffisamment. Nous avons décidé de les trier. L'épisode conversationnel qui suit se situe pendant ce moment. Nous n'arrivions pas à trouver la lettre d. Il en avait besoin pour remplir toutes les cases de dame (combler le vide ?). Il nous l'a réclamé à plusieurs reprises.

Vignette 20 – Séance 39. Thème co-énonciation et actes de langage à propos de la recherche du jeton D.

18.04 **A** : *<<Donc, tu peux choisir d'écrire le mot arbre //(pointe les mots) balais //éléphant.*

18.06 **A** : *Vas-y ! Choisis !*

18.13 **E** : *↓Arbe !↓ ↑Eléphant !↑* (Pointage rapidement le mot avec l'index.)

18.14 **A** : *Oui ::: ! Il est sympa, ce mot : éléphant !*

18.15 **A** : *Alors…je vais…peut-être trier un peu les lettres*. (Se lève, contourne la chaise de l'enfant pour trier les lettres.) **E** : Lève la main gauche. Replie légèrement sa tête dans les épaules durant le passage de l'adulte derrière lui. Regarde la boite où sont les jetons.

18.21 **E** : S'étire. Baille et place ces mains derrière sa nuque. Regarde la boite. **A** : *Parce qu'il va avoir besoin//alors//attends, je vais peut-être avoir…* (Continue le tri.)

18.29 **E**: (Participe au tri.) *C'est quoi qui est…* (Incompréhensible.)

18.32 **A** : *+ ↑Ah ::: ! Regarde **C**. ! Des jetons bleus !↑ Ils sont plus beaux. Et là, il y en a plein.+*

18.35 **E** : *Zetons [zetɔ̃] bleus.* **A** : *Oui ::: .*

18.40 **E** : Ote les jetons blancs du plateau avec l'adulte.

18.48 **A** : *Tu as raison.// Ils sont plus jolis.* **E** : Regarde les mains de l'adulte qui trie.

18.43 **E** : *> ↓Pas tout↓, ↓pas tout↓, ↑pas tout !↑>*

18.56 **A** : *<Tu ne veux pas tout ?<* **E** : *Mais y'aura ↑plus rien !↑*

19.01 **A** : *Après y'aura plus rien ? Mais, si. Regarde.* (Montre tous les jetons.)

19.04 **E** : (Regarde les jetons dans les mains de l'adulte.) *Oh D* ! *J'en veux D !*

19.10 **A** : (En train de trier.) *Tu veux le D ?* **E** : *Oui.* ***A*** *: Alors, le D. Je cherche. Ça, c'est un A.// Et si on les mettait ensemble ? A, A, A.* (Insiste sur chaque lettre et sur la réitération.)

19.20 **E** : *Le D. Le D.* **A** : *Je cherche D. Y'a encore un A.* **E** : Rit.

19.35 **A** : *Encore un…Ah, ça c'est un I !* **E** : Rit.

19.37 **A** : (Ton humoristique.) *Nous voudrions un D !* **E** : Regarde le plateau.

19.40 **A** : *Ça c'est un A !* E : Regarde les jetons triés par l'adulte.

19.43 **A** : *Un U.* (Dépose le jeton à côté d'un autre jeton U.) *On les met ensemble !* **E** : Aide l'adulte à bien aligner les jetons.

19.46 **A** : (En train de trier.) *Si tu veux m'aider, tu peux, hein.* **E** : Continue d'aligner les nouveaux jetons déposés par l'adulte.

19.54 **E** : *A ::: j'ai mis là :::.* **A** : *Oui.* (En train de trier.)

19.56 **E** : (Voit un jeton M dans ceux qui ne sont pas encore triés.) *↑M !↑* (Pointe avec le doigt.)

19.57 **A** : *↓M.↓* **E** : *Je le mets là.* (Place le jeton avec les autres M.)

20.00 **A** : *Oui.*

20.09 **E** : *Y'a des D ou quoi :::?*

20.10 **A** : (En train de trier.) *Ben// J'ai l'impression qu'il n'y en a pas beaucoup de D…*

20.14 **A** : *D, est-ce que je vais trouver un D ?* **E** : Regarde les jetons dans la main de l'adulte.

20.17 **A** : *Le D dont tu as besoin.* **E** : Observe les jetons dans la main de l'adulte.

20.20 **A** : *Pourquoi les D ne sont pas là ?*

20.23 **A** : *Les D sont partis en vacances ?*

20.33 **A** : *E !* (Place le jeton avec les autres E.) **E** : Observe les jetons triés.

20.37 **A** : *H !* E : Observe les jetons. S'agite un peu.

20.38 **A** : *N !*

20.46 **A** : (Plaisante en donnant le nom de la lettre à chaque fois qu'il trouve un jeton.) *O ! O !* **E** : Rit.

20.55 **E** : *Moi D !* **A** : *Ben, oui. // Je cherche. C'est incroyable.*

20.59 **E** : *Un D, comme DD. // Ici.* (Pointe la lettre /d/ du mot Dame avec regard et doigt. Touche la case à plusieurs reprises.) **A** : (En train de trier). *Oui ::: .*

21.04 **E** : *Comme DD.* **A** : (En train de trier.) *Oui. Exactement. Tu as raison.*

21.15 **E** : *D comme DD.* **A** : *Tu connais quelqu'un qui s'appelle Dédé ? Tu sais que, des fois, il y a des gens qui s'appellent Dédé.*

21.19 **E** : *↑DD comme DD.↑*

21.23 **A** : *Le dé //qu'on lance //pour jouer, aussi !*

21.27 **A** : Place un O. **E** : (Pointe les jetons avec sa main droite.) *O O O O !* **A** : *Ouais !*

21.31 **A** : (A trouvé un jeton D.) *Ah :::: ! Quand même !* **E** : *Là* (Se saisit du jeton et le place sur le mot dame.)

21.38 **A** : *J'en ai trouvé un. Un D.* **E** : *Un D.* **A** : *↓Voi//là.↓* (En train de trier.)

21.41 **A** : *Le C, on va le mettre là…* **E** : Observe les lettres rangées.

21.45 **A** : *Tu vois, je trie les lettres. Je mets toutes les lettres pareilles, ensemble.* **E** *:* Regarde la main de l'adulte.

21.49 **A** : *Mais, ça tu sais faire, ça.* **E** : *D. il est là le D.*

21.57 **A** : *Alors, ça y est…* (Range les derniers jetons.)

22.00 **A** : *Alors, tu dois écrire le mot… ?*	**E** : Regarde le plateau.
22.03 **A** : *Quel mot dois-tu écrire ?*	**E** : Regarde le plateau.
22.04 **E** :: *éléphant !* (Pointe le dessin du doigt et du regard.)	
22.05 **A** : Très bien, **C**.	
22.13 **E** : *Éléphant.*	

Les échanges semblent démontrer qu'il y a bien interaction à propos de la tâche. La parole accompagne ou illustre les actes des deux interlocuteurs avec congruence et intentionnalité. L'attention conjointe apparait clairement. Ainsi, pendant que nous cherchons la bonne lettre, l'enfant nous exprime sa compréhension de ce qui se vit (« *Y'en a des D ou quoi ?* ». Dans cette perspective, la répétition relèverait d'un acte de langage expressif plutôt que directif. Cette valeur apparait plus clairement dans la syntaxe (« *Moi, D.* ») nous rappelant son attente. On peut y voir une prise en compte de l'allocutaire dont il faudrait maintenir l'attention sur la cible, la lettre D[68], mais aussi un commentaire sur ce qui se passe au niveau situationnel. Nous voyons dans ces énoncés, l'expression de la fonction métapragmatique du langage (Bruner, 1983). En effet, l'enfant ne se contente pas de réclamer ou de demander le /D/ mais il commente les buts de l'action du professeur et, ce faisant, associe les signes verbaux et non verbaux à une action de l'adulte. C'est un mode nouveau d'utilisation de la parole qui est apparu ici.

Puis, l'enfant a utilisé une nouvelle syntaxe (« *D comme DD.* ») certainement rencontrée en classe ou en orthophonie (19.59 mn) car elle ressemblait trop aux formules canoniques que les intervenants travaillant au développement de la conscience phonologique emploient. Nous aidait-il ? Nous montrait-il qu'il avait compris dans quel domaine d'apprentissage nous étions ? Nous n'en savions rien. Le fait est que nous l'avons perçu comme une évocation. De fait, nous avons évoqué. Nous avons répondu sur un mode métaphorique : « *DD* » pouvait être le prénom d'une personne connue ou un objet (le dé). Une fois le bon jeton enfin trouvé, notre élève s'est empressé de s'en saisir pour le poser sur la case correspondante en accompagnant son geste du déictique spatial « *là* ». Ce faisant, il nous a rappelé son intention : il lui fallait le /D/.

Plus tard, au cours de la même séance, alors qu'il était en train de réfléchir sur le mot /éléphant/, il a produit le même énoncé à plusieurs reprises sans que l'on puisse, cette fois-ci y attacher une valeur pragmatique (22.37 mn ; 22.47 mn ; 22.49 mn ; 27.04 mn). Il a aussi

[68] Nous avions vécu un épisode similaire durant la séance sur les abaques. Nous avions omis le temps de vérification que nous avions nous-même instauré. L'élève nous l'a signifié en usant d'une intonation que nous avons perçue comme un rappel de sa part.

manifesté de nouveau un intérêt particulier pour le phonème [d] prononcé [də] ou [dədə] (21.00 mn ; 22.38 mn ; 24.14 mn). Nous avons eu alors l'impression d'avoir à faire à un comportement stéréotypée à caractère compulsif. Notre réaction a été, dans un premier temps, d'agir sur l'étayage en maintenant l'orientation de la tâche (la production de : /éléphant/) tout en répondant à son intérêt pour le /D/.

Vignette 21 – Séance 39. Thème : maintien de l'orientation de la tâche dans le but de réduire un comportement perçu comme stéréotypé.

L'enfant est en train de chercher les lettres du mot /éléphant/.

22.37 **E** : *Ça commence par [də].*

22.38 **E** : [dədə] A : Silencieux. Range quelques lettres devant l'enfant.

22.47 **E** : *Ça commence par un D.*

22.49 **E** : *Ça commence par un D.*

22.51 **A** : *Un D.* (Range les lettres.)

22.53 **A** : (Pointe du doigt la première lettre du mot /dame/.) *Comme ça. C'est le mot « dame » qui commence par un D.* **E** : Regarde la lettre pointée.

22.58 **A** : *Est-ce que tu connais un autre mot qui commence par [də] ?*

23.01 **E** : Regarde le plateau.

23.02 **E** : (Regarde le plateau.) *Heu… ↓un autre mot qui commence par D.↓*

23.08 **A** : *< Un autre mot//qui commence par D.<* **E** : Regarde le plateau.

23.20 **A** : (Vient se rassoir. Regarde le mot « éléphant ») *Voilà. Alors, //là//tu as écrit…[e].* (Pointe le mot sur le plateau.) *Il faut continuer :::* **E** : Ne regarde pas le plateau.

23.21 **E** : *[dədə]*

23.22 **E** : *Un autre mot qui commence par [də].* (Ne regarde pas le plateau.)

23.24 **A** : *Ah oui ! // Moi, j'ai « dindon ».*

23.25 **E** : *Z'en [zɑ̃] ai un.* (Touche le jeton D du mot « dame ».)

23.31 **A** : (Regarde ostensiblement le plateau.) *Sur le jeu, il n'y en a pas d'autres.*

23.34 **A** : *C'est dans ma tête.* (Pointe sa tête de sa main droite.) **E** : Regarde la tête de l'adulte.

23.36 **A** : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *Dans ma tête.* **E** : Regarde l'adulte dans les yeux.

23.38 **A** : *Une dinde.*

23.41 **A** : *Un doudou.* **E** : Regarde le plateau.

23.47 **A** : *Alors ?//Éléphant.*

23.50 **E** : Place le P du mot.

24.14 **E** : *[dədə]* **A** : Sourit.

24.23 **E** : *[a:::]* (Modulations.)

24.28 **E** : *H.* A : *↓Très bien.↓*

24.33	**E** : Place le H.
24.34	**E** : *A.* A : *Bravo.*
24.35	**E** : *[ə] [lə] [fã]*
24.52	**E** : Pointe trois fois le mot dans le sens conventionnel. **A** : ↑*Oui ::: !*↑
25.01	**A** : (Pointe chaque syllabe par un pointage glissant.) *[ə] [lə] [fã]*
25.02	**A** : *Alors ? Le [fã] ?*
25.03	**E** : *N.* **A** : *Très bien !*
25.22	**E** : *Ça commence par un D !*
25.26	**A** : *Oui. // Le mot « dame » commence par un // D.*

Notre élève n'était pas tout à fait en rupture. Cependant il était de nouveau absorbé par le mot « *dame* » et son fameux phonème, nous avons alors décidé de délaisser pour un temps le mot « *éléphant* » pour le rejoindre dans son intérêt. Nous ne savions pas si nous avions à faire à un trait obsessionnel dans lequel il s'enfermait de plus en plus et qui l'empêchait de se focaliser sur le mot-cible, ou bien s'il s'agissait d'un processus d'accommodation d'une nouvelle connaissance. Nous nous sommes alors posé une question : était-ce le plaisir procuré par la sonorité qui absorbait ainsi notre élève ? Ou bien une proprioception buccale liée au positionnement dental lors de la production ? Cette question, a priori anodine, abordait en réalité ses modalités particulières de traitement cognitif : avait-il glissé en quelques minutes dans une appréhension sensorielle ?

Nous avons tenté une mise en musique (mélodie et rythme) qui, d'ordinaire, réussissait. Les mots inscrits dans une musicalité participent de la pulsation, de la rythmicité, de la fréquence. Sous cette modalité, il est possible d'accéder au plaisir que peuvent procurer les aspects phonologiques de la langue.[69]

Vignette 22- Séance 39. Thème : renvoi d'une modalité sensorielle par l'adulte à l'enfant à propos d'un phonème.

25.28	**A** : *[dədədədə]* (Rythme : double-croche blanche pointée (bis).) **E** : Écoute en regardant le plateau.
25.31	**A** : *[dadadada]*
25.33	**A** : *[damdamdamdam]*
25.35	**E** : *[dədədədə]* (Rythme exactement reproduit.)
25.39	**E** : *[vəvəvəvə]*
25.41	**E** : *Il est là, le V.* (Montre la lettre V parmi les jetons rangés devant lui.)

[69] C'est là le cœur de la musicothérapie. On sait que certains enfants autistes retiennent des textes entiers de chanson sans pour autant accéder à la parole. Cf. Trevarthen C. (2005), *Autisme, motivation en résonance et musicothérapie*, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 53, 1, pp. 46-53.

25.54	**E** : *Ça commence par un D.*	**A** : Silencieux.
26.00	**E** : *Ça commence par un D.*	
26.04	**E** : *Ça commence par un D.*	**A** : Rit.

Nous en étions toujours à la case départ. Décidément, lorsque l'immuabilité autistique se rappelle à nous, elle le fait de façon massive !

Nous lui avons alors demandé s'il voulait un mot qui commençait par un d. Il nous a répondu par écholalie sans aucune nuance d'intonation nous permettant d'y percevoir une interaction langagière. Réitérant notre question sous une autre forme : « *Est-ce que tu connais un mot qui commence par un D ?* » (26.13mn), il nous a répondu dans une syntaxe dont la quasi exactitude grammaticale a fini de nous perturber : « *Oui. Je connais qui commence par un D. Un D.* » Afin d'être certain d'avoir eu à faire à une réponse, nous lui avons demandé de nous dire ce mot. Il a alors pointé du doigt et du regard le mot « *dame* » sur le plateau en accompagnant ces gestes du déictique « *là* » précédemment utilisé. Voulant encore plus de précision, nous lui avons demandé de nous dire quel était ce mot. Il a répondu sans hésitation : dame ; ce qui nous a permis de faire l'hypothèse que la construction ou le rappelle de la notion de mot était en train de s'opérer.

Nous avons pensé que nous pouvions alors revenir à notre pachyderme dont toutes les lettres n'avaient pas encore été trouvées (26.28). De nouveau, il a fixé le mot /dame/. Nous avons verbalisé cet intérêt. Puis, nous avons fait l'hypothèse que soit le phonème soit le mot recélait un signifiant dont l'importance nous échappait mais se manifestait clairement. Nous avons alors tenté l'évocation. Tout ce qui pouvait donner sens aux mots rencontrés était une aubaine pour développer la subjectivité nécessaire à l'entrée dans la langue qu'elle soit orale ou écrite. Connaissait-il des dames à l'école ? Les « *dames de la cantine* » ? Quelles dames ? Comment s'appelaient-elles ? Nous avons obtenu pour seule réponse : « *Ça commence par un D.*».

Sans vraiment y réfléchir nous avons alors opéré un déplacement au niveau de sa proposition. Plutôt que de nous intéresser au complément, ce qui n'avait rien donné, nous avons porté notre attention sur l'action. Nous avons procédé par écholalie tout en introduisant un mouvement c'est-à-dire un déplacement de focalisation de l'attention de l'enfant.

Vignette 23 – Séance 39. Thème : imitation partielle de l'enfant par l'adulte pour rompre ce qui est perçu comme un enfermement obsessionnel.

27.07 **E** : *Ça commence par un D.*

27.08 **A** : Soupire.

27.11 **A** : (Pointe la première lettre du mot « maison ».) Et là ? *Ça commence par un… ?* **E** : *M.*

27.14 **A** : (Pointe la première lettre du mot « jupe », mot pas encore traité.) *Et là ? Ça commence par un… ?* **E** : *[zi]* (j)

27.20 **E** : *Je crois que… (Incompréhensible.. Je oisis [wzi]…* (Regarde les lettres triées devant lui.)

27.23 **A** : *C'est bien,* ***C****.*

27.24 **E** : *Ah ! Il est là !* **A** : *Oui.*

27.26 : **A** : *C'est une jupe.* **E** : *Zupe* [zɥp].

27.28 **E** : (Tient le jeton entre ses doigts.) *Il est là, le Zi [zi].*

27.30 **E** : *Ça commence par un Zi [zi].* (Tient le jeton entre ses doigts. Ne regarde pas le plateau.)

27.32 **A** : *Le mot « jupe » est là.* (Pointe le mot sur le plateau.) **E** : Place le jeton.

27.35 **A** : (Pointe le mot « éléphant ».) *Alors ? Qu'est-ce qu'il faut comme lettre ?* **E** : *T.* **A** : *Oui !*

27.38 **A** : *Tu l'as ?* **E** : Place le T. **A** : *Bravo !* **E** : *Éléphant.*

27.43 **A** : *Donc, dis-moi les mots que tu as écrits* ?

27.50 **A** : (Pointe le mot maison.)

27.55 **E** : *Dame.* **A** : *Non, ça ne n'est pas le premier mot.*

28.06 **E** : *Maison.* **A** : *Oui ::: !*

28.07 **A** : (Pointe le deuxième mot.) **E** : *Dame.* **A** : *Oui !*

28.08 **A** : (Pointe le troisième mot.) **E** : *Éléphant.* **A** : *Très bien. Tu as écrit//3 mots.*

L'élève a abandonné définitivement la répétition de son énoncé. Il le reprendra durant la séance suivante mais de façon ponctuelle et de manière congruente. Il produira même : « *Qu'est-ce qu'on entend dans le mot… ?* » nous permettant de comprendre qu'il avait tout à fait saisi que nous pratiquions une activité d'apprentissage identique à ce qu'il vivait en classe ainsi que chez l'orthophoniste.

À ce moment, nous avons remarqué un relâchement de son buste qui semblait soutenu par la table. Cette réduction de tonicité nous a alerté (Bullinger, 2003, 2004). L'exercice lui demandait certainement un effort important dont l'intensité se traduisait sur le plan instrumental. Nous étions prêts à nous arrêter là. En guise d'activité finale, et dans le but

d'évaluer l'acquisition de la notion de mot, nous lui avons demandé quels étaient ceux qu'il avait écrits. Nous les lui avons montrés en les pointant de façon à englober l'ensemble des lettres les composant. Il les a lus par adressage. Juste après cette lecture, il nous a regardé et a prononcé le mot : arbre. Nous lui avons demandé s'il voulait l'écrire. Ce à quoi il nous a répondu positivement.

Le reste de cette première séance s'est déroulé sans que nous remarquions d'autres ruptures. Après le moment de fatigue que nous avions perçu, il s'est redressé et a continué à travailler sans aucune injonction de notre part. Bien que baillant de temps à autre, il s'est maintenu à la tâche jusqu'à la fin de la séance qui a duré 43 minutes ; ce qui est remarquable. Il a écrit en tout 12 mots : maison ; dame ; éléphant ; arbre ; oreille ; coq ; jupe ; vert ; étoile ; sac ; blé ; marteau.

Tout au long de la séance, des changements minimes ont été introduits par nos soins : nous lui avons demandé de compter tous les mots qu'il avait écrits à chaque nouvelle production. Alors que nous avons effectué le pointage en début de séance, nous lui avons demandé de le faire lui-même de telle sorte que toutes les lettres d'un mot soient balayées et correspondent à l'unité du lexème. Dans le même temps, il devait les lire. Il y est parvenu par adressage. Il a ainsi réussi parfaitement l'ensemble des tâches portant sur l'écrit.

Le Scrabble® s'est avéré être un support tout à fait intéressant pour aider l'élève à entrer dans l'écrit. Détourné de sa règle première, il a permis à l'enfant d'approfondir le principe alphabétique et de donner, peut-être, une cohérence au travail effectué en classe et en orthophonie. Notre élève s'est débrouillé comme il a pu à l'aune de ses connaissances. Il s'est appuyé sur ce qu'il savait de l'alphabet pour répondre à nos demandes. Nous avons vu comment à partir d'un traitement appellatif, il a progressivement conscientisé la notion de mot. Cette construction, ou ce rappel de ce qu'il connaissait peut-être déjà, serait-il mémorisé ?

b) Orienter la tâche : une décontextualisation progressive

C'est ce que nous avons voulu vérifier lors de la séance 40. Nous avions prévu une tâche d'association de deux photos correspondantes à chacun des mots rencontrés dans le Scrabble. L'une comportait la forme orthographique dans un encart jaune. L'autre était dénuée d'écriture. L'enfant devait, dans un premier temps associer les deux images et dire sur laquelle le mot était écrit. Au cas où il réussirait, nous voulions aller plus loin. Nous avons donc envisagé un certain nombre de tâches telles que : la reconnaissance lexicale d'un même lexème écrit dans des polices différentes ainsi que sous sa forme syllabique écrite. Ce choix

de la syllabe était inspiré du travail qu'il effectuait en classe et chez l'orthophoniste. Comme nous l'avons dit, nous ne voulions pas nous y attarder. Cependant, nous ne pouvions agir sans prendre en considération les savoirs éventuels de notre élève et ce, afin d'être au plus près de sa ZPD. En effet, la syllabe ne pouvait lui être étrangère. Elle présentait donc un levier pour l'analyse infralexicale que nous avions l'intention d'initier.

Objectifs de la séance 40
1. Associer deux objets représentés soit par image soit par photo.
2. Dénommer l'objet.
3. Reconnaissance lexicale : mot écrit en : scripte, cursive, majuscule d'imprimerie.
4. Reconnaissance lexicale : mot écrit en syllabes.

Protocole
1. Laisser l'élève gérer la tâche.
2. Maintenir l'orientation de la tâche si nécessaire.
3. Accompagner l'élève dans ses modalités cognitives (sensorialité, scansion).

Attendus
L'élève sera capable de :
1. Associer les deux objets identiques (photo, dessin, écriture).
2. Les dénommer.
3. Repérer la photo contenant le support orthographique.
4. Faire le lien avec le Scrabble®.
5. Reconnaitre le même mot sous des polices différentes.
6. Reconnaitre le mot sous forme syllabique.

Au-delà de l'intérêt affectif manifeste de travailler à partir des mots proposés par le Scrabble®, nous voulions vérifier la validité de ce corpus. Ces lexèmes étaient-ils suffisamment fréquents pour permettre à notre élève de généraliser ce qu'il découvrirait de leur orthographe ? L'effet de fréquence, c'est-à-dire pour un lexème donné, le nombre d'occurrence de celui-ci par rapport à un corpus de lexèmes déterminé, est une variable qui impact la mémorisation (Bonin, 2007 ; Zesiger, 1995). Nous avons consulté la base Manulex[70].

Ce que nous avons lu n'a pas été très encourageant. Si les mots « maison » (1595 occurrences), « arbre » (666) et « sac » (502.39) étaient très fréquents dans les manuels de CP, les mots « éléphant » (397), « étoile » (314), « oreille » (229.81 en CP, 289 CE2-CM2) « coq » (177 en CP, 59.18 en CE2-CM2), « jupe » (128 en CP, 19.02 CE2-CM2) et « dame » (123.80 en CP, 161.86 en CE2-CM2), l'étaient beaucoup moins. Quant aux mots « blé » (95.18), « vert » (97.79 en CP, 61.87 en CE2-CM2), « marteau » (53.99 en CP et 37.98 en CE2-CM2. Nous pouvions les considérer comme rares. Nous nous sommes alors tourné vers une échelle d'acquisition. Le corpus correspondait-il à son âge dans les échelles d'acquisition

[70] Manulex, Ibid.

pour les enfants tout-venant ? Dans E.O.L.E[71], nous avons noté que 6 mots sur 12 correspondaient à ce que l'ensemble des enfants apprenaient à orthographier, et donc à lire au CE2.

Tableau 7. Échelle E.O.L.E. du corpus du Scrabble® en CE2.

	Occurrences	%
1	Arbre	93
2	Blé	78
3	Coq	50
4	Dame	83
5	Éléphant	78
6	Étoile	95
7	Maison	100
8	Marteau	59
9	Jupe	95
10	Oreille	74
11	Sac	98
12	Vert	93

Nous nous sommes intéressé à la fréquence graphémique. Plus un graphème est fréquent, plus la probabilité de le rencontrer dans divers supports (exercices, jeux de lecture, consignes) est élevé. Voici ce que nous offre ce corpus :

Tableau 8. Fréquence graphémique d'après Nina Catach (1973, 1980) ; Manuel Perez, (2011).72

	Vocaliques						Consonantique										Semi-consonnes	
Phonèmes	[a]	[ə]	[ɛ]	[o]	[ɑ̃]	[ɔ̃]	[l]	[m]	[n]	[p]	[b]	[t]	[v]	[r]	[k]	[z]	[w]	[ʒ]
Phonogrammes	a	é	ai e(rt)	o eau	an	on	l	m	n	p	b	t	v	r	c q	s	oi	ille
Fréquence d'utilisation en %	92	99	30 ?	75 3	44	92	100	100	100	100	100	100	100	100	98 ?	90	100	100

À partir de ces données, nous avons sélectionné les mots qui nous permettraient d'approfondir notre travail selon trois critères :

1. Le fait qu'ils aient été source de réussite.
2. Leur fréquence au niveau lexicale, bien entendu mais également au niveau graphémique afin de poser une prédiction quant à leur rencontre possible dans un autre contexte.

[71] *Echelle d'Acquisition en Orthographe Lexicale (E.O.L.E.),* Béatrice et Philippe Pothier, 2004, Paris, Retz.

[72] Nous n'avons pas trouvé de fréquence concernant les phonogrammes /ert/ et /q/ dans les travaux de Nina Catach. Selon nos propres calculs à partir de la base MANULEX, on trouve environ 2000 occurrences dans lesquels le phonème [ɛ] correspond au phonogramme er+l (**perl**e) et 2000 au phonogramme er+ c (**rect**angle). Au niveau de l'école élémentaire, le phonogramme /q/ sans /u/ est repérable dans les mots : /coq/, /cinq/. (Terre des Mots, CE2, Guide pédagogique, Nathan, 2014).

3. Si celle-ci n'était pas probante, nous avons retenu le pourcentage de l'échelle E.O.L.E.

Nous avons délibérément choisi de ne pas retenir le mot /sac/ car il nous semblait que, sur le plan métaphorique, il pouvait renvoyer de façon trop évidente à la contenance et au contenu, et peut-être au corps, problématiques trop liées à l'autisme (Haag). Les mots coq et blé ont été également éliminés pour des raisons qui n'ont rien de réfléchies. Nous n'avons pas non plus considéré la transparence ou l'opacité qui joue un rôle dans les rapports phonographémiques. Nous avons donc préparé le matériel ; photos et étiquettes pour les mots : /arbre/, /étoile/, /éléphant/, /dame/, qui plaisait tant, /jupe/, /maison/, /oreille/, /vert/. Nous voulions proposer dans l'ordre :

1. un rappel des mots par les photos et le plateau du Scrabble® ;
2. une association entre deux photos dont l'une avec la forme orthographique ;
3. une tâche de reconnaissance lexicale des mots sous deux puis trois polices différentes ;
4. une tâche de reconnaissance lexicale des mots sous forme syllabique atténuée (la présentation du mot permet sa reconnaissance par adressage).

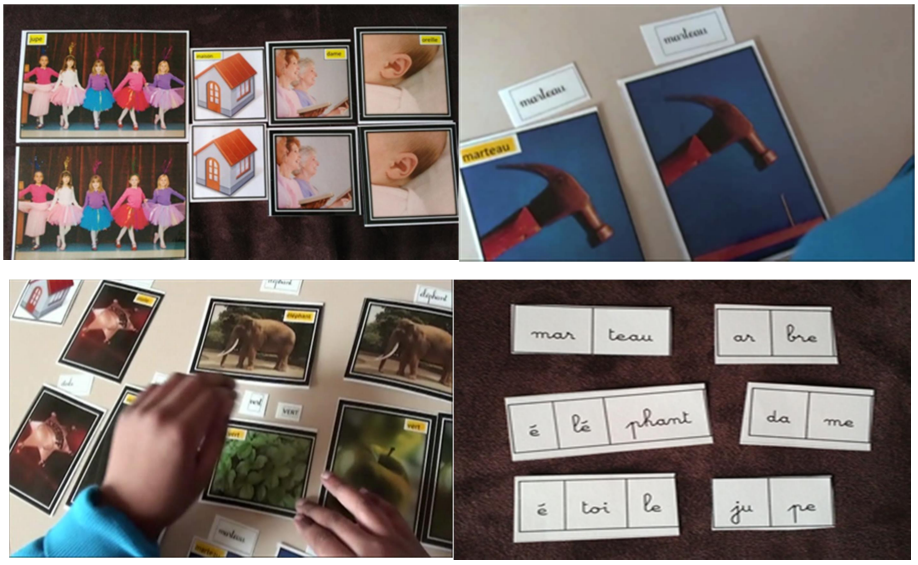


Photo 18. Photos et étiquettes à associer.

Ce jour-là, notre élève n'était pas disposé à entrer dans la salle (Annexe 15). . Il est resté dans le couloir, lieu symbolique entre sa classe et une autre... Il se cachait derrière les vêtements accrochés aux portemanteaux puis dans les escaliers. Nous avons donc renoncé à imposer les activités prévues. De fait, la séance qui a duré une heure en tout, a débuté par environ 12 mn de jeu. Ce scénario s'est élaboré à deux. Il ne voulait pas nous rejoindre et nous avions ne voulions plus nous laisser enfermer dans ce qui était devenu presque un rituel : les échanges devant la fenêtre. Nous avons initié un jeu de cache-cache dans le couloir afin

de dédramatiser son refus d'entrer dans la salle, et surtout, de ne pas le traiter comme tel. Une fois dans la salle, il a choisi de continuer de jouer. Il a initié à son tour, le jeu de chat. Nous y avons vu une dimension symbolique intéressante : lui et nous ne devions-nous pas nous attraper pour nous échapper sans cesse tout au long de nos rencontres ? Nous avons noté qu'il a respecté les tours et les changements de rôle sans aucune difficulté. Nous en avons profité pour mettre l'accent sur l'usage des prénoms et des pronoms : qui doit toucher qui ?

Ce détour rappelle qu'il n'était pas question d'imposer notre séance au prétexte que nous voulions faire de l'orthographe. L'apprentissage ne pouvait faire fi de la disponibilité de notre élève. Ne l'avions-nous pas nous-même fortement contraint lors de la séance précédente ? Nous savions que nous allions lui imposer une certaine violence symbolique (Golse, 2010) au travers de nos tâches liées à l'écrit. Il fallait donc l'accompagner délicatement afin que celle-ci devienne tolérable. Il en a été de même en milieu et fin de séance lorsque l'enfant nous a demandé de satisfaire son envie de danser. Nous n'avions pas oublié ce qu'il nous avait appris durant la période des abaques.

Après avoir pris un réel plaisir à jouer, que nous avons exprimé explicitement (mn) nous avons adopté un autre rôle celui de garant des apprentissages plus académiques en l'invitant progressivement à reprendre nos activités. Nous l'avons fait avec la délicatesse nécessaire afin de ne pas le heurter et nourrir un refus catégorique tel qu'il l'avait exprimé dans sa réticence à nous rejoindre. Il n'était pas question que notre comportement fasse violence et de susciter une crise. Nous avons tout d'abord placé la boite de Scrabble® sur la table tout en continuant de répondre à sa demande de continuer de jouer. Après avoir bien profité de ce moment, nous avons exprimé clairement notre envie de jouer à un autre jeu. L'enfant a tout de suite acquiescé. Nous lui avons dit combien nous avions pris plaisir à jouer à chat et qu'il avait eu une très bonne idée de proposer ce jeu.

Nous avons déposé la boite de Scrabble® sur la table. Nous nous sommes installé un peu sur le côté pas tout à fait en face à face et avons laissé notre élève gérer l'activité. Il a immédiatement déployé le plateau de jeu et l'a conservé devant lui. À peine avons-nous présenté les photos qu'il a dénommé ce qu'il voyait sur la première : marteau ; sans user du déterminant et avec une difficulté persistante sur le phonème [r]. À propos du lexème /marteau/, il a évoqué son utilité en commentant la photo. Le marteau servait à « *casser* » le clou. Nous avons corrigé cette interprétation sans nous appesantir car il nous semblait important que l'information sémantique associée à l'objet soit correcte : le marteau servait à clouer, enfoncer le clou dans le bois. Cet outil retenait toute son attention Il s'est arrêté

longtemps sur cette photo (17mn). Nous avons verbalisé cet intérêt manifeste sous diverses formes.

Nous avons imité de notre poing le geste que l'on fait en utilisant cet objet en martelant doucement la table de telle sorte que nous avons produit un rythme immédiatement repris avec exactitude par notre élève. Ce faisant nous avons, a posteriori, pensé que nous n'avions pas eu une bonne idée. En effet, notre geste faisait référence à ce que nous avions vécu durant la période des abaques à propos de la musique. Notre élève, dont la mémoire épisodique ne semblait pas si défaillante que cela, s'en est souvenu. Il nous a donc sollicité pour que nous chantions ce mot sur le même rythme et selon la même mélodie que nous avions créés. Nous nous sommes retrouvé dans la situation délicate de refuser à l'enfant la satisfaction d'un désir que nous avions nous-même suscité (14.20 ; 17.30 à 17.35 mn) ce qui n'a pas été agréable. Nous avons différé notre réponse à ce désir car nous avions pris en compte son manque d'envie d'entrer dans la salle où un travail scolaire l'attendait. Nous avons été guidé par l'idée que répondre inlassablement à ses envies pouvait d'une part nous faire perdre le fil de notre intervention et d'autre part abandonner l'enfant à l'ivresse de la toute-puissance ; ce dont nous risquions tous deux de pâtir[73]. Notre ressenti a beaucoup influé dans cette décision. En effet, à partir du moment où nous avions arrêté de jouer à chat, l'enfant ne nous avait adressé qu'un ou deux regards directs. Ce signe, associé à son refus de nous rejoindre, nous ont incité à faire l'hypothèse que ce jour-là, un manque d'appétence à notre égard ainsi qu'à ce que nous représentions s'exprimait dans ce que nous avons perçu comme des tentatives de détournement de nos intentions.

c) Un glissement sensoriel

La photo en tant qu'objet, c'est-à-dire sa matière, sa consistance, l'intéressait tout autant. Il prenait plaisir à toucher le film doux et lisse qui avait servi à la plastifier. Nous étions dans une dimension sensorielle qui n'avait plus rien à voir avec l'orthographe ou le rapport signifiant/signifié. Nous avons alors évoqué la beauté des couleurs (13.41 à 14.02 mn). Puis, après un épisode d'échanges langagiers (14.07 à 14.45 mn) ayant pour thème la prononciation du phonème [r] qui lui pose problème (/arbre/ est prononcé [arb] ; ce qui laisse supposer des difficultés de production dépendantes des contraintes phonotactiques), il nous a parlé du tambour en pointant une affiche qui est au mur représentant des femmes africaines. Nous n'avons pas immédiatement saisi son allusion au référent que nous avions nous-même évoqué à l'instant en produisant un rythme. Considérant notre incompréhension,

[73] Soulé Michel et al., (1978), *Mère meurtrière, mère mortifère, mère mortifiée,* Paris, ESF.

il s'est alors mis à battre un rythme sur la table. Nous avons enfin compris. Nous avons alors évoqué notre propre plaisir à faire de la musique et avons parlé de djembé. Puis, il s'est de nouveau fixé sur la photo du marteau, observant chaque détail, palpant, caressant le support. Nous l'avons accompagné en verbalisant ce qu'il faisait et les raisons qui nous semblaient le pousser à le faire : les belles couleurs, la douceur du plastique, le marteau qui peut être symbole de puissance et de force tour à tour sécurisantes et effrayantes.

Complètement absorbé par cet outil et ses métaphores, il n'a pas procédé aux associations de photos. Nous avons seulement demandé à l'enfant de nommer l'objet et de faire le lien avec le plateau de Scrabble®. Il a de lui-même procédé à ce pointage avec les mots : arbre, jupe, vert (17.50 ; 17.59 ; 18.22 mn).

Nous n'avons pas voulu nous arrêter là car nous désirions que notre élève associe par lui-même. Aussi, avons-nous lancé un jeu de Memory® avec nos photos. L'enfant s'est investi durant 9.42 mn. Il a été particulièrement performant. Il nous a proposé un tour de rôle afin que nous jouions avec lui. Ce qui en soit a été extraordinaire ! À ce propos, un épisode concernant l'usage des pronoms a été émouvant. Nous avons tenté de passer par le toucher respectif de nos corps pour lui associer les déictiques pronominaux. Nous avons, une fois de plus, constaté que cette symbolisation restait très problématique. Par la suite, nous y avons attaché mois d'importance parce que nous avons pris conscience que cela pouvait être douloureux pour l'enfant (24.26 à 25.55 mn). Il a exprimé, de façon suffisamment explicite pour que nous la comprenions, une peur de se tromper que nous avons mise en scène en nous trompant sciemment et en exprimant que ce n'était pas grave puisqu'on continuait de jouer de toute façon (22.26 à 24.10 mn). Cet échange, anodin avec un enfant tout-venant, revêtait une importance certaine, dans la mesure où le jeu le posait au cœur de la symbolique, dans le monde du « faire semblant», (Winnicott). La perte, n'était pas réelle. Il en est de même avec l'erreur en situation scolaire d'apprentissage : l'erreur n'est pas une perte mais la trace d'un raisonnement, d'une réflexion, d'un procès d'acquisition. L'enjeu était donc majeur. Nous pensions que s'il pouvait surmonter sa peur, il pourrait éventuellement s'engager avec nous de façon plus sereine. Sans nous appesantir sur cet aspect fondamental, nous avons relancé notre partie. Il a bien « joué le jeu ». Cette activité a donné lieu, une fois de plus, à la dénomination des objets. Nous n'avons constaté qu'un seul glissement vers la modalité sensorielle du toucher qui n'a duré que 45 secondes.

Nous n'étions pas explicitement en reconnaissance lexicale. Il était temps d'introduire un troisième jeu dans lequel il devait associer une étiquette comportant la forme orthographique aux deux photos. L'une des photos comportant aussi l'orthographe, mais sous

une police différente, représentait une aide à la reconnaissance. Pour autant, l'élève devait reconnaître la permanence du mot sous deux polices différentes : scripte et cursive. Durant les 12 minutes qu'a duré cette activité, nous avons noté une digression sensorielle à laquelle il nous a fait participer en nous donnant une photo pour que nous nous caressions le visage avec et exprimions ce que nous ressentions. Ce moment n'a duré que 10 secondes. Suite à quoi il nous a repris la photo pour continuer l'activité. Il s'est mis à produire des énoncés descriptifs à propos de trois photos représentant le mot « *vert* » : « *La pomme est vert, le feu est vert, le persil est vert.* ».

Il a alors exprimé l'envie de danser. Nous avons répondu à sa demande. Nous avons repris notre rythme et notre mélodie. Se servant d'une chaise pour djembé, nous avons chanté, cette fois, la satisfaction de son travail : « *Bravo C.* » ou « *C a bien travaillé* » ou encore « *Tu as bien réfléchi.* ». Deux minutes plus tard, nous l'avons sollicité de nouveau pour une tâche de reconnaissance lexicale. Il s'agissait des mots en majuscule caractère d'imprimerie. Il s'est parfaitement consacré à cette tâche pendant sept minutes. Puis, nous avons vécu de nouveau un intermède musical et ludique (chat et cache-cache) durant six minutes. Nous avons alors proposé une nouvelle tâche de reconnaissance lexicale en présentant, cette fois, les étiquettes syllabiques. La consigne était : je te présente des mots. Tu me dis si tu les connais ou pas. Essoufflé par nos jeux, il a mis une minute avant de répondre. Puis il a placé le mot sur les photos. Il a fait de même avec le second. Puis, la sonnette a retenti. Il s'est alors levé précipitamment pour se cacher derrière les rideaux accompagnant ce geste d'un : « *Ça sonne pas ! Je n'aime pas quand ça sonne. Je me cache derrière les rideaux. Voilà !* ».

2. Analyse des deux premières séances portant sur l'écrit : Permanence et changements

Au regard de ce qui s'est passé depuis le mois de décembre 2012, ces séances semblent présenter une évolution. Pour autant, il est important de raison garder lorsqu'on travaille avec un élève autiste. De quelle évolution s'agit-il ? Quelles formes prennent-elles ? Peut-on même évoquer leur existence ?

Afin de repérer ce qui a changé de ce qui est resté immuable, regardons de plus près les critères qui nous intéressent pour quantifier l'investissement de l'enfant dans la relation ainsi que dans l'objet d'apprentissage. Dans le tableau ci-dessous, on remarque que la durée de la séance n'a rien d'exceptionnel puisque nous en avions vécu d'aussi longues. Ce que nous retenons c'est la longueur des séquences attentionnelles consacrées aux activités de reconnaissance lexicale.

Tableau 9 – Séance 39. Séquences d'attention conjointe.

Durée de la séance en Mn	**44 mn**	
Sources d'information traitées	Interlocution – Plateau de jeu – Jetons - Dessins - Tableau	
Situation	En interaction sur l'écrit	Hors interaction sur l'écrit
Nombre de séquences	**1 séquence**	**7 séquences**
Nombre et durée de séquences d'attention conjointe en mn	1. Jeu de Scrabble® (30.20 mn).	1. Choix Maison des sons (0.38). 2. Découverte et renoncement à la Maison des sons (3.55). 3. Choix Scrabble® (0.36). 4. Chute de la chaise (0.27). 5. Recherche du jeton D (3.23). 6. [d], [dd] et « *Ça commence par…* » (7.01). 7. Fin et félicitations (0.30).
Nombre et durée de ruptures manifestes	**1** (7.01)	**0**
Total en mn	**23.19**	**16.57**
Pourcentages de la durée de la séance (arrondis à la décimale)	**38.50%**	**61.45%**

On note que l'attention conjointe[74] est quasi permanente tout au long de la séance. En comparaison au début de l'année 2012-2013, la séquence consacrée à l'écrit est remarquable parce qu'elle est d'un seul tenant. Aucune rupture n'est observée. Au moins trois facteurs peuvent expliquer ce phénomène : 1) la disponibilité générale de l'enfant ; 2) l'attrait du jeu ; 3) le fait qu'il ait choisi l'activité et enrôlé l'adulte.

Repérer l'attention conjointe est certes indispensable mais insuffisant. Savoir si l'enfant parle de ce qu'il fait ou ressent avec l'adulte à propos de l'activité permet de se départir du doute d'une réponse automatique à un stimulus. Il est alors intéressant de repérer les épisodes dialogaux ainsi que leur thème. Nous avons repéré 14 épisodes conversationnels. Ils sont majoritairement initiés par l'adulte. La situation nouvelle d'apprentissage explique cette prépondérance. Nous avons certainement voulu profiter de l'opportunité ; ce qui explique le rôle d'actant (Bruner, 1987) dans les actes initiatifs des épisodes. Cependant, alors que nous assurons majoritairement le principe de coopération (Grice), et c'est peut-être là notre rôle essentiel, il nous a semblé que tous les actes de langage de l'enfant étaient illocutoires dans la mesure où ils ont traduit une perception et une compréhension de l'environnement ainsi que des inférences lui permettant d'adapter ses échanges verbaux ou

[74] Nous rappelons que l'attention conjointe, selon Bruner (1987) n'est pas circonscrite à la triangulation (Triangle de référence) mais comprend l'intentionnalité qui est à la base des échanges.

non verbaux (16.58 à 17.35 mn). Autrement dit, les réitérations mises à part (épisode de /d/), que nous avons perçues comme une production à caractère obsessionnel, nous n'avons constaté aucune expression non signifiante. Les actes de langage de l'enfant sont majoritairement directifs, rejoignant en cela, les caractéristiques des personnes autistes.

Tous n'ont pas les mêmes modalités. Son accompagnement dans la découverte de La Maison des sons ainsi que pendant le tri des jetons, laisse apparaître ce qui peut être perçu comme des actes expressifs avec un aspect qui tendrait à démontrer la capacité à un produire une intonation signifiante (20.09 mn). Le choix des jeux est accompagné d'une production verbale (03.53 mn) : « *Je crois, heu//je vais soisir [swzir]//heu…* », qu'il n'avait pas pour habitude de produire ; ce qui nous a permis de l'interpréter comme nous étant destiné. L'épisode de la chute, sans gravité mais suscitant une réelle déstabilisation sensorimotrice a donné lieu à une production d'onomatopées signifiantes de la part de l'adulte, reprises en écholalie par l'enfant ainsi qu'une émission de gestes d'enveloppement dans le but de rassurer.

Tableau 10 – Séance 39. Nombre d'épisodes conversationnels.

Nombre des épisodes conversationnels	**17**	
Thème des épisodes	1) Choix de la maison des sons (enfant). 2) Découverte et renoncement de la maison des sons (adulte). 3) Choix du Scrabble® (enfant). 4) Chute de la chaise (enfant). 5) Découverte du Scrabble® (enfant). 6) Jeu de Scrabble (enfant). 7) Activité de reconnaissance et d'écriture du mot /maison/ (adulte). 8) Activité « d'écriture » des autres mots (adulte). 9) Épisode de changement de couleur des jetons (enfant). 10) Épisode de tri des jetons (adulte). 11) Discussion sur la recherche du jeton D (enfant). 12) Premier épisode sur phonème [d] et [dd] (enfant). 13) Deuxième épisode sur « *Ça commence par un D.* » (enfant). 14) Épisode du repérage : « *Ça commence par... ?* » (adulte). 15) Reprise « écriture » des mots (adulte). 16) Discussion autour du coq et du dindon (adulte). 17) Félicitations (adulte).	
Nombre d'actes initiatifs des épisodes	Enfant	Adulte
	9	**8**
Nombre de réponses aux actes initiatifs	De l'enfant à l'adulte	De l'adulte à l'enfant
	7	**9**
Durée de la séance	**44 mn**	

Les épisodes 13 et 14 pourraient être considérés comme des retraits si l'on accepte la possibilité que l'enfant ait été happé par la sensorialité phonologique. Durant ces moments, les échanges ne révèlent vraiment plus de l'interaction mais d'une tentative de récupération de

celle-ci par l'adulte. En effet, c'est lui qui émet des hypothèses qui, en donnant sens aux attitudes de l'enfant, lui permettent d'agir dans le but de conserver le lien. Que l'interprétation soit juste ou fausse importe peu ; l'essentiel est qu'il cherche ce qui est agi chez son élève afin de le représenter. Par imitation (Nadel) de l'énoncé de l'enfant « *Ça commence par…* », il s'invite au plus près de l'élève dans ce qu'il perçoit comme un retrait à caractère sensoriel. Puis, il opère un déplacement phonologique vers une expression partageable. Il semblerait que ce mouvement effectué a joué un rôle dans l'abandon d'une manifestation apparemment obsessionnelle. On assiste alors à un retour à la situation référentielle qui s'est traduit par un rappel de la tâche dans la situation d'apprentissage. Il est alors possible d'avancer que la médiation de l'activité d'apprentissage a permis la restauration de l'interaction sur le plan pragmatique par le biais de la prise en compte de l'énoncé de l'élève dont le contenu a été perçu comme une manifestation de la pensée concrète et parcellisée propre à l'autisme.

Cependant, il serait imprudent de croire que l'interprétation de l'adulte relève de la réalité intrapersonnelle de l'enfant. En effet, une autre hypothèse est possible ; celle qui consiste à penser que la réitération de cette phrase par l'élève soit une manifestation de la gestion cognitive de la tâche. N'est-ce pas sur le commencement des mots que l'adulte est intervenu afin d'amener son élève à adopter une procédure systématique de production des mots ? N'a-t-il pas lui-même produit cet énoncé pour guider son élève : ça commence par… ? Dans cette perspective, ces épisodes relèveraient de l'intégration par l'enfant d'un savoir-faire. Lors des séances ultérieures, nous apprendrons que cet énoncé relevait bien d'une procédure. Il accompagne l'effort conscient de focalisation sur une unité phonologique ou phonogrammique.

La mise en mot et en musique de la dimension sensorielle, ainsi que le questionnement à propos des signifiés auxquels pouvaient se rapporter l'unité sonore et/ou lexicale, ont constitué des échanges dont la fonction a été de maintenir le professeur au plus près de l'élève non seulement dans l'interaction mais dans l'activité autour de l'écriture des mots. En effet, celle-ci ne contient-elle pas un aspect nécessaire que l'on nomme conscience phonologique ainsi qu'une dimension sémantique ?

Ce qui a semblé être un enfermement, un retrait autistique de l'enfant montre combien le professeur doit, sans se crisper sur une tâche, conserver l'objectif fixé tout en faisant preuve à la fois de souplesse mais aussi d'imagination afin d'adapter ses interventions à l'enfant et de se garantir lui-même de l'immobilisme c'est-à-dire l'impuissance, voire une négation de soi, dans laquelle l'absence de réponse de l'élève pourrait entrainer le professeur. L'adaptation prend la forme d'émission d'hypothèses sur les causes contextuelles de l'attitude de l'enfant

en s'appuyant sur les connaissances générales des modalités d'élaboration d'une intelligibilité de l'environnement des personnes avec autisme. Il s'agit en premier lieu, du traitement sensoriel des flux d'informations proprio et extéroceptives dont le procès est, comme on l'a vu, sélectif et unimodale : la vue ou l'audition ; le toucher ou la vue ; l'information concrète ou la dimension affective qui s'y attache. Viennent s'ajouter les aspects cognitifs et enfin les résistances inconscientes qu'opposent les sujets à des fins homéostasiques. En agissant ainsi, l'adulte vise un trois buts. Le premier consiste à ne pas perdre le lien avec l'enfant en cherchant à percevoir ce qu'il peut ressentir sur le plan sensoriel afin de le métaboliser et de le lui renvoyer sous une modalité partageable. Le second, tend à user de ce qui retient son intérêt pour susciter des apprentissages. Le troisième vise à imiter l'enfant tout en cherchant un déplacement c'est-à-dire le ramener, à son rythme et selon sa disponibilité à la tâche première. Ce faisant, il doit accepter de renoncer si son interlocuteur ne le suit pas.

Cette posture n'est pas sans rappeler ce que dit Bruner (2011, 1983, p. 276) : « *Là où le tuteur excelle ou se fourvoie, évidemment, c'est dans le fait d'être capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et de converger souvent sur elles. C'est en ce sens que la théorie du tuteur sur celui qui apprend est tellement décisive pour la nature transactionnelle du tutorat.* ».

On a vu comment se sont succédées des situations dialogales où l'intentionnalité et le principe de coopération se manifestaient de façon a priori évidente et des épisodes durant lesquels l'adulte était apparemment seul à assurer l'intentionnalité et le principe de coopération. Ce principe (Grice, 1979), auquel adhèrent les interlocuteurs, implique que l'allocuteur fournisse à l'allocutaire tous les éléments nécessaires pour comprendre l'énoncé produit. C'est ce qui est soit très difficile, soit a priori impossible pour le sujet avec autisme.. De fait, la coopération ne prend sens que dans la mesure où l'allocutaire est capable de reconnaître l'intention sous-jacente du locuteur.

Ainsi, durant l'épisode de tri des lettres, l'enfant, non seulement observe l'adulte mais participe. Il est aussi demandeur puisqu'il réclame la lettre d qui manque au mot /dame/ depuis qu'il a exprimé sa décision de remplacer les jetons blancs par les jetons bleus. Rappelons que c'est pour cette raison que l'adulte a décidé de trier l'ensemble des pièces. La demande de la lettre d est réitérée régulièrement sans aucune excitation ni impatience de la part de l'enfant, comme un rappel de sa demande de peur que l'adulte oublie. Ensuite, la référence au d est interprétée comme une prise de conscience phonologique puis comme une rupture, un retrait à caractère autistique. Ces glissements interprétatifs et donc subjectifs par essence, rappellent combien les réponses apportées qu'elles que soient leur références

théoriques, dépendent, au final, du ressenti de l'adulte et de ses propres capacités à métaboliser ses émotions ; d'où l'importance d'une attitude empathique et d'un désir de comprendre l'enfant, certes, mais aussi d'une écoute de soi. C'est ce que nous résumons dans le mot : rencontre. Ces mouvements internes que connait le professeur garantissent la mobilité dans les interactions et peuvent s'avérer contenants pour les deux interlocuteurs à condition que l'adulte soit nourri des connaissances relatives à l'autisme ainsi qu'à l'objet d'apprentissage ; autrement dit, d'un contenu solide.

Last but not least, nous constatons, durant l'épisode de tri, que l'enfant peut rire des plaisanteries de l'adulte (19.04 à 19.27 mn). En effet, alors que nous posons les jetons /a/, les uns à côté des autres, nous marquons ce geste d'une intonation qui se veut humoristique en tant qu'elle appuie la répétition. Nous voulions réellement faire rire l'enfant. Et il a ri. Pourrait-il comprendre l'implicite ?

a) Fluctuation de l'investissement de l'enfant

La séance 40 quant à elle, a souligné la nécessité à la fois de suivre l'enfant lorsqu'il nous donne des indications sur son état mais aussi d'assurer un maintien de l'orientation par la réitération de l'enrôlement. Elle commence par un refus. Comme à notre habitude, nous n'avons absolument pas contraint l'élève à se mettre au travail. Nous avons considéré son désir pour le transformer en plaisir de la rencontre. Ce qui nous importait était, avant de faire de l'orthographe, de créer et de maintenir le lien comme nous tentions de le faire depuis le début. Nous savions que c'était la condition *sine qua non* pour inviter éventuellement notre élève à réinvestir l'activité scolaire. Cet épilogue nous a alerté sur sa disponibilité. Il nous fallait être souple et accueillant. La rencontre a pris la forme d'une co-énonciation. C'est donc par la parole que nous avons pu établir des interactions au travers d'un jeu puis du travail scolaire. Aucun artifice, aucun outil, aucune technique particulière n'ont étayé notre comportement sinon la prise en compte de la disposition de notre élève.

Dans un premier temps, nous avons renoncé à notre propre désir ; sans l'oublier pour autant. Attentif à ses modalités d'élaboration des interactions, nous nous sommes glissé dans un scénario dans lequel il pouvait s'inscrire. Puis, nous avons opéré un déplacement vers une sollicitation pour travailler, avec nous, à l'aide de supports sans aucune ambiguïté quant à nos intentions. Il s'est prêté au jeu, à son tour c'est-à-dire qu'il a pu effectuer un changement d'une modalité de rencontre à une autre. Durant l'exécution des tâches scolaires, il a marqué un temps de fatigue. Il a réclamé la danse comme exutoire. Nous nous sommes alors prêtés à ce jeu, à notre tour, sachant que nous devions respecter ses modalités de gestion

attentionnelle. Nous en avons profité pour chanter des messages le concernant. Nous l'avons félicité. Lors du deuxième moment de danse, nous n'avons fait que battre le rythme sans produire d'énoncé. Il n'a pas fait de gestes désordonnés. Bien au contraire. Il a offert une chorégraphie maintenant correctement son corps dans l'espace. Alors, nous avons modulé le rythme et l'intensité des percussions. Il s'y est adapté. Nous considérons donc que, par la musique, nous restons en attention conjointe. Nous avons de nouveau chanté notre satisfaction et nos encouragements. Puis, nous avons été de nouveau demandeur pour une, puis deux tâches de reconnaissance lexicale organisées après deux intermèdes musicaux et ludiques afin que l'élève ait la possibilité de gérer l'investissement cognitif qu'elles réclamaient.

Ces scansions, ces permutations des rôles, qui ne sont pas sans rappeler les tours de rôle dans les jeux, nous semblent participer de ce que nous nommons l'harmonisation. Elles démontrent combien elles sont nécessaires à l'enfant et combien elles lui ont permis de s'engager dans une séance relativement dense. En effet, au-delà des tâches relatives à l'écrit, on remarque qu'à aucun moment nous n'avons laissé l'enfant hors interaction. Nos sollicitations sur ce plan ont été très importantes. Il semblerait qu'il les ait bien tolérées.

Nous n'avons constaté que deux ruptures dues, une fois de plus, à la douceur du film plastique ou à la demande de jeu alors que nous étions en activité. Leur courte durée ainsi que leur absence d'incidence sur la suite des interactions nous permet de leur attribuer un caractère tout à fait secondaire c'est-à-dire commun à l'ensemble des enfants.

Tableau 11 – Séance 40. Séquences d'attention conjointe.

Durée de la séance en mn	**52.39 mn**	
Sources d'information traitées	Interlocution – Photos – Étiquettes de mot avec polices scriptes et cursives	
Situation	**En interaction sur l'écrit**	**Hors interaction sur l'écrit**
Nombre et durée de séquences d'attention conjointe en mn	**1.** Première tâche de reconnaissance lexicale et scripte (10.30). **2.** Deuxième tâche de reconnaissance lexicale – majuscules d'imprimerie (6.55). **3.** Troisième tâche de reconnaissance lexicale – syllabe (2.53).	**1.** Co-construction pour entrer en contact et le jeu de chat (12.00) . **2.** Tâche d'association des photos (6.08). **3.** Jeu de Memory® avec photos (7.47) ? **4.** Peur de perdre (0.35). **5.** Toi ou Moi ? (0.45). **6.** Danse et chant 1 (2.00). **7.** Danse et jeux 2 (5.25mn).
Total en mn	**20.18**	**32.21**
Pourcentages de la durée de la séance (arrondis à la décimale)	**38.51%**	**61.48%**
Nombre et durée de ruptures manifestes	2 (demande jeu) ≥ 2 secondes	2 (douceur du plastique) ≤ 10 secondes

Sur le plan conversationnel, nous avons noté des procédures référentielles importantes ainsi qu'un épisode initié par l'enfant qui nous fait penser à la notion d'ajustement (Culioli). Ainsi, alors que nous imitons le marteau en tambourinant sur la table, notre élève évoque le tambour. Nous ne comprenons pas à quoi il faisait référence puisque le mot tambour n'a pas été rencontré. Nous lui signifions. Alors, pour nous faire comprendre ce à quoi il faisait référence, il pointe du doigt une affiche sur laquelle sont représentées des danseuses africaines. Nous ne voyons pas ce geste et ne nous retournons pas. Il passe alors à une autre modalité en tapant sur la table telle qu'on le fait sur l'instrument. Nous comprenons enfin la référence. Et nous parlons du tambour. Il nous semble que cet épisode relève de la négociation nécessaire pour que deux interlocuteurs se comprennent à peu près. Il révèle la prise en compte de notre personne comme différente, et donc le traitement de l'intersubjectivité.

La mobilité référentielle dont il a fait preuve, c'est-à-dire le passage du marteau, au tambour, du tambour à l'affiche autrement dit à l'Afrique, de l'affiche au rythme représente un acte de langage référentiel car quelque chose du monde y est dit. Pour le coup, c'est nous qui avons fait preuve d'une pensée un peu trop concrète….

Avec le recul, nous avons fait l'hypothèse que pendant ces moments qui nous apparaissaient comme un envahissement sensoriel, l'enfant n'était pas si loin. Autre exemple :

alors qu'il travaillait sur le mot « oreille », il a pointé les nôtres. Le rapport signifiant/signifié ne semblait pas lui poser problème. Le mot désignait bien des éléments repérables dans le contexte des échanges. Durant le jeu l'usage de déictiques pronominaux (toi, moi) ont été au cœur d'un échange en lien avec les tours de jeu. Contrairement à ce qui c'était passé durant les parties d'abaques où nous initions leur production, l'enfant les a spontanément produits ; certes, sans congruence. Néanmoins, nous avons considéré leur énonciation d'une part comme un signe d'une reconnaissance de situation déjà vécue et d'autre part, comme une ébauche d'affirmation de soi comme sujet. Nous avons arrêté le jeu quelques instant, à deux reprises pour prendre la main de l'enfant et la poser sur nous (toi) et sur lui (moi). La première fois, nous avons procédé de façon alternative. La seconde, nous avons commencé par alterner pour ensuite revenir deux fois de suite sur notre personne ; l'enfant ne s'est pas trompé de pronom.

Le tableau ci-dessous permet de comparer sur le plan quantitatif les séquences attentionnelles entre une séance consécutive à celle inaugurale sur le plan de l'écrit (Séance 39).

Tableau 12 : nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 40

Nombre d'épisodes conversationnels	**19**	
Thème des épisodes	1) Jeu dans couloir et entrée de l'enfant (adulte). 2) Prise de contact : la fenêtre (adulte). 3) Jeu de chat (enfant). 4) Première activité scolaire : associer les photos (adulte). 5) La photo du marteau (enfant). 6) Le feu est vert (enfant). 7) Le tambour (enfant). 8) Deuxième activité scolaire : Memory® (adulte). 9) Peur de se tromper (enfant). 10) Toi ou Moi ? (adulte) 11) La sonnerie du téléphone (adulte). 12) C'est fini ? (enfant) 13) Interlude musical et dansant (enfant). 14) Deuxième activité scolaire (adulte). 15) Les oreilles (enfant). 16) Interlude musical et dansant (enfant). 17) Troisième activité scolaire (adulte). 18) Refus de quitter la salle (enfant). 19) Accompagnement de l'enfant dans sa classe (adulte).	
Nombre d'actes initiatifs (directifs) des épisodes	Enfant	Adulte
	10	**9**
Nombre de réponses aux actes initiatifs	De l'enfant à l'adulte	De l'adulte à l'enfant
	9	**9** (- 1. tambour)
Durée de la séance	**52 mn**	

L'enfant a pris les initiatives des épisodes qui ne concernent pas l'activité scolaire. Cela nous apparait tout à fait ordinaire puisque c'est un élève et que nous sommes le

professeur. Pour autant, il est intervenu pour élaborer les échanges qui ont abouti au premier jeu de chat ainsi que les pauses et leur scénario. De la sorte, il a co-construit la séance et a pu trouver sa place de sujet. Durant les activités, il a eu plusieurs gestes auxquels nous attribuons le statut d'actes de langage puisqu'ils ont agi sur nos énoncés et actions. Le premier se situe au moment où il tourne autour de la table pour nous faire comprendre son envie de jouer (directif et expressif) ; le second lorsqu'il pointe l'affiche africaine pour que nous comprenions pourquoi il a fait référence au tambour alors que nous avions frappé sur la table pour évoquer le marteau (assertif et directif) ; le troisième quand, absorbé par la douceur du film plastique, il nous a donné la deuxième photo du même objet pour que nous partagions cette sensation avec lui, (expressif et directif) ; le troisième est le pointage de nos propres oreilles que nous avons interprété comme une action pour nous signifier qu'il connaissait le sens du mot (assertif) tout en nous instituant comme sujet ; le quatrième lorsqu'il a produit deux énoncés concernant les photos : « *Le feu est vert.* », « *L'arbre est vert.* » tout à fait congruents avec la situation (assertif).

Nous pouvons conclure que, pour les deux séances majoritairement portées sur une activité d'apprentissage scolaire, non seulement les énoncés de l'enfant sont nombreux mais qu'ils prennent en compte les différentes situations vécues et sont donc majoritairement congruents. L'enfant révèle la possibilité, certes fragile, d'utiliser au moins deux fonctions de la parole : déictique et métapragmatique. Leur prise en compte par l'adulte leur donne une dimension performative qui, renvoyée à l'enfant, accorde une signifiance aux interactions et maintient la qualité de la rencontre. Celle-ci s'opère sur des modalités verbales et non verbales qui permettent à l'enfant de jouer un rôle d'interlocuteur, autrement dit, de sujet dans les échanges. Le professeur, quant à lui, module l'étayage afin de garantir en premier lieu la rencontre, en second lieu les échanges portant sur la tâche et en troisième lieu les performances scolaire stricto sensu.

b) Analyse des productions de l'élève

Qu'en est-il du contenu notionnel, c'est-à-dire de l'entrée dans l'écrit ? On ne peut les analyser sans poser le regard sur les intentions du professeur ainsi que sur les supports mis à disposition.

1) Les intentions du professeur

Concernant l'écrit, elles s'expriment dans les objectifs de la séance. À partir des photos et des images, nous cherchions à ce que notre élève dénomme les objets et leur associe la forme écrite. Nous avons voulu tester sa capacité à établir le lien avec le signifié

orthographique. C'était pour nous une première étape vers une éventuelle capacité à produire l'orthographe de ces mots. Nous avons repris le protocole des séances consacrées aux mots et phrases qu'il avait produites à propos du paysage urbain, et en particulier l'association.

Nous avons proposé une nouvelle tâche de reconnaissance lexicale. Il s'agissait de reconnaître les mots écrits en syllabes. Pourquoi ?

Alors que nous jouions avec les jeux de syllabes, il ne parvenait pas à effectuer les rapports graphophonologiques, voire à en reconnaître. Cependant, lors de la séance 39, il avait scandé les trois syllabes du mot /éléphant/. Nous voulions donc savoir si, dans un contexte beaucoup plus explicite quant à l'écriture et la lecture, certaines connaissances lui reviendraient et, le cas échéant, une procédure syllabique, même sommaire, apparaîtrait aussi spontanément qu'était apparu le recours à l'alphabet. Dans ce cas, il pourrait s'y appuyer, et nous irions dans son sens. La seconde raison est que nous voulions effectuer une évaluation de la qualité de la mise en mémoire des unités lexicales rencontrées. Alors qu'il avait montré une confusion entre la notion de mot et celle de lettre, après avoir travaillé deux séances sur la reconnaissance logographique de l'unité lexémique, nous voulions vérifier s'il était capable de reconnaître un mot alors que celui-ci était découpé en syllabes. Cependant, nous avons choisi une forme que nous appelons pseudo-syllabique car tel qu'il était matérialisé, le découpage permettait de reconnaitre le mot par adressage. Nous avons pensé que c'était là un compromis entre l'image conventionnelle de l'occurrence et un découpage syllabique tel qu'il peut être présenté en classe. La forme visuelle du mot résisterait-elle à une présentation visuelle segmentée ?

mar	teau

é	lé	phant

2) Les supports

La tâche était plus complexe puisqu'il fallait associer la forme écrite qui, elle-même, présentait plusieurs caractéristiques structurelles : les polices ainsi que le découpage syllabique.

Nous avons pris soin que le matériel permette le maintien des deux informations fondamentales : sémantique (photo) et orthographique. Organisées par couples l'une des photos donne l'information sémantique. Elle permet le rapport signifiant/signifié conventionnel tout en ouvrant la porte à une interprétation propre au sujet ; ce qui relève du subjectif. Nous n'oublions pas que c'est cette dimension qui distingue la langue de la parole (Hagège). L'autre photo contient la forme orthographique. Elle invite à considérer la forme écrite de l'oral. Les étiquettes présentent uniquement le mot écrit isolé qu'il faut, bien évidemment, associer à ce qu'il représente. Cette architecture a pour but de découvrir qu'il est possible de désigner un objet selon deux modalités qui ramènent au même signifié. Elle aborde à la fois l'aspect logographique et sémantique de l'écrit.

Le choix des photos comme le changement de police de caractère revêtent un aspect important tant que l'on n'est pas certain de la prédominance du sens sur la forme c'est-à-dire tant que la dimension symbolique de la trace écrite n'est pas perçue. Ainsi, un mot écrit sous différentes polices peut être perçu comme autant de mots différents, l'aspect visuel n'étant pas strictement identique. Ce risque est d'autant plus grand lorsqu'on pense à ce qu'on appelle la pensée concrète ou de détail des personnes avec autisme. Dans ce cas, le mot n'est rien de plus qu'un objet dont on traite les attributs structuraux. L'association du même mot écrit sous des formes différentes permet d'observer si l'élève perçoit le symbole du signe. La tâche qui consiste à associer l'ensemble de ses formes écrites à un même objet permet quant à elle d'évaluer la mémorisation et la récupération de l'information sémantique sous trois formes qui n'ont pas la même valeur, c'est-à-dire le même lien à ce qu'on nomme la réalité : photo, dessin, écrit. Ainsi, elle mesure la permanence de la représentation symbolique de l'objet une fois que la langue écrite s'en est emparé.

Pour autant, nous ne voulions pas simplifier à outrance les difficultés ; l'apprentissage commence lorsque la difficulté se situe au-delà de ce que l'enfant peut faire. Aussi, avons-nous opté pour une position intermédiaire : réduire les obstacles en proposant à la fois des couples identiques et des couples différents de photos. Nous avons glissé un pictogramme pour le mot /maison/. Le mot /vert/ avait un statut particulier parce qu'en tant qu'adjectif, il ne peut être rapporté de façon stable à un objet concret. Lorsqu'on présente une tache verte, ou un tube de peinture ou un objet vert, comme c'est souvent le cas sur les photos, on offre,

avant tout, une lecture de l'objet et non de l'une de ses qualités qu'est sa couleur. Nous avons fait le choix d'exposer trois représentations différentes : un arbre, une pomme, et un feu tricolore dont la lumière verte était explicitement allumée.

Ce dispositif devait offrir à l'enfant la possibilité d'une part, de gérer la résolution à son rythme et d'autre part, de réduire le parasitage que pourrait représenter les digressions conversationnelles sensorielles. Il pouvait ainsi réguler ses modalités de traitement. Leur permanence offre à l'enfant la possibilité de maintenir son attention sur la tâche et suscite une forme discrète d'enrôlement permanent. En ce sens, le matériel pédagogique constitue un des éléments référentiels qui donne sens aux attendus et propos du professeur, et permet à l'élève de construire une intelligibilité des interactions. On remarquera que ce matériel n'a rien de particulier et qu'il correspond à celui destiné à des enfants tout-venant.

L'ensemble de ce matériel était constitué non seulement de différents objets mais leur nombre était conséquent ; ce qui pouvait générer une difficulté de traitement par l'élève. Dans un premier temps, nous l'avons diffusé au fur et à mesure de ses besoins ; respectant ainsi sa planification. Souvent, c'est lui qui a pris les devants. Lors de séances ultérieures, nous ne prendrons plus sciemment cette précaution afin d'évaluer ses capacités à sélectionner le matériel pertinent dont il a besoin pour la résolution d'un problème ; ce qui démontre une compréhension de la tâche et une habilité manifeste à atteindre le but. Il s'est avéré que l'enfant n'a rencontré aucune difficulté. Nous pensons que la connaissance du format a permis cette gestion pluridimensionnelle.

3) Les performances de l'élève

Les deux tableaux suivants offrent une vue synthétique des performances de notre élève durant les séances 39 et 40. Le calcul du temps permet de prendre conscience de l'effort attentionnel, autrement dit le coût cognitif que réclame la tâche de production

Tableau 13 – Séance 39. Procédures et temps de production de l'élève pour chaque lexème.

Lexème	Maison	Dame	Éléphant	Arbre	Oreille	coq	Jupe	Vert	Étoile	Sac	Blé	Marteau
Tâche	Production lexicale avec modèle (Scrabble®)											
Procédure de l'élève	Épellation Production aléatoire du mot	Épellation Production systématique du mot (sens conventionnel)										
Fonctionnement de l'écrit	Alphabétique											
Temps de production en mn	1.52	0.25	5.00 (Digression)	1.08	1.33	0.23	0.35	0.48	1.13	0.26	0.15	0.48
Changement de procédure	Oui											
Maintien de la procédure		Oui										

Durant cette séance du Scrabble®, la procédure est, et pour cause, essentiellement épellative. On constate le passage d'une stratégie aléatoire à une modalité conventionnelle de production. Ce changement est induit par le professeur et accepté par l'élève qui le maintient sans qu'il soit besoin d'y revenir. Cette permanence est le fait le plus marquant. On remarque que cette procédure, présenté à la dixième minutes de la séance, a été maintenue jusqu'au bout de la séance sans aucune régression vers la procédure aléatoire alors que la tâche réclamait une capacité attentionnelle très importante tant au niveau de la planification que de la gestion des interactions. L'autre point important relève de la systématisation et de la transposition d'une stratégie sur les onze mots suivants. Elle laisse supposer une dynamique d'apprentissage.

Mis à part le premier mot, qui est un amorçage du format, ainsi que le troisième dont la production a été ralentie par une préoccupation prégnante à partir du phonème [d], le temps de production semble se réduire au fur et à mesure des réussites. Il gagne en stabilité. Sur dix mots (excepté /maison/ et /éléphant/), sept sont produits entre 0.26 et 0.50 mn alors que trois prendront plus d'une minute. On note que la digression n'a pas impacté la tâche dans son ensemble et qu'un nombre conséquent de mots a été produit par l'élève. Nous n'avons pas pu établir de corrélation entre le nombre de lettres et le temps de production. Le dernier (marteau) se distingue du fait que certaines des lettres étaient déjà placées. L'enfant n'a eu aucune difficulté à comprendre ce principe. L'absence ou la présence de certaines lettres d'un mot incomplet ne l'a pas empêché de mettre en place sa procédure épellative et de production systématique c'est-à-dire lettre après lettre dans l'ordre et le sens conventionnel d'écriture. Le tableau 13 présente les mêmes informations à propos de la séance suivante.

Tableau 14 – Séance 40. Performances de l'élève. – Procédure et temps de production.

Tâches	Association de photos identiques	Memory®	Reconnaissance lexicale 1) scripte – cursive 2) majuscule d'imprimerie	Reconnaissance du mot sous forme syllabique
Matériel à traiter	22 Photos – 2 Dessins		22 Photos – 2 Dessins 24 Étiquettes cursives 24 Étiquettes majuscules d'imprimerie	4 Photos 2 Étiquettes des mots sous formes syllabique é | lé | phant mar | teau
Procédure de l'élève	Traitement visuel (association d'informations structurales et sémantiques : qualité/comparaison) Dénomination orale Analogie (mot - image)			
Temps de réalisation en mn	06.08	07.47	1) 10.30 2) 06.55	2.53 (éléphant et marteau)

Cette séance se distingue de la première car non seulement il n'a pas été question de répétition de la tâche de la séance 39 mais de plusieurs activités qui ont été proposées successivement à l'enfant. Le scénario est donc composé de plusieurs situations qui, si elles se ressemblent toutes en apparences, réclament de la part de l'élève une adaptation aux contraintes posées qui sont, à chaque fois, nouvelles. Contrairement à ce que nous avions fait au début de la séance 39, nous n'avons transmis aucune procédure. L'enfant a donc de lui-même opéré comme il lui semblait bon.

La première tâche a été fortement étayée. Le Memory® s'est déroulé sous le format d'un jeu avec changement de tour. L'enfant a accepté ces permutations ; ce qui signifie qu'il nous a bien positionné comme sujet et qu'il a su gérer la frustration que cela engendrait. Concernant le mot /vert/, nous avons noté qu'il a parfaitement opéré la généralisation en produisant des énoncés assertifs à propos du feu, de la pomme et de l'arbre qui étaient de cette couleur.

Le traitement des différentes polices n'a révélé aucune difficulté. L'enfant a opéré à son rythme sans aucune erreur. Nous n'avons proposé aucun étayage sinon un encouragement et des félicitations. Aucune information non congruente ni aucun comportement n'est venu parasiter les opérations de planification.

La tâche de reconnaissance lexicale sous forme de pseudo-syllabe a été réalisée après un intermède musical et ludique qui, dans une certaine mesure, peut être considéré comme un distracteur. Cette donnée est importante car elle permet de considérer le maintien de l'information orthographique en MDT malgré un investissement dans une séquence dont les interactions n'avaient strictement aucun lien avec la tâche scolaire.

Il a reconnu les mots /éléphant/ (six secondes) et /marteau/ (quatre secondes) les a placés avec les photos correspondantes. Ce qui nous est apparu remarquable mais pas surprenant lorsqu'on connait les capacités mnésiques d'un certain nombre de personnes avec autisme. Il n'a ni oralisé ni scandé les syllabes alors qu'il avait spontanément énoncé le mot /éléphant/ en les scandant lors de la séance 39. Cette information a retenu toute notre attention car nous y avons vu une confirmation de ce que nous supposions à savoir que la syllabe n'avait pour lui, aucun lien avec l'écrit.

Nous appuyant sur sa procédure épellative dont il avait fait preuve de façon régulière, nous avons choisi d'orienter notre intervention vers une unité qui se situe au plus près de la lettre : le phonogramme.

Enfin, pour lui permettre de gérer à son rythme l'ensemble de ces tâches, nous l'avons laissé organiser les pauses nécessaires (Annexe 15).

II. UNE APPROCHE MÉTHODIQUE DU PROFESSEUR

À la suite de ces deux séances, il nous semblait être en possession d'un nombre suffisant d'informations dont la première était le partage apparent par l'enfant de notre intérêt pour l'écrit.

Nous avons dit que nous retenions des approches comportementales l'idée d'une intervention organisée en fonction d'un objectif. De même, avons-nous souligné que la T.E.D. (Barthélémy) ainsi que la T.E.C.A. (Akoury-Dirani), proposaient, elles aussi, une programmation à la différence fondamentale que dans ces perspectives psychodynamiques, cette dernière devait être élaborée à partir des dispositions réelles de l'enfant et non selon des modèles préétablis et appliqués indépendamment de sa personnalité.

Nous avons procédé de façon analogue sur le plan pédagogique. Dans le respect de l'enfant, toute idée de programmation devait cependant sans cesse être remise en cause au risque de figer la relation intersubjective dans le désir unique et, partant tyrannique, de l'adulte. Tout devait être négocié au regard des dispositions de notre élève.

Que nous a-t-il appris à ce stade de notre prise en charge, qui nous permettait de lui proposer une progression pédagogique ? Nous avons élaboré le tableau suivant afin de noter ses compétences telles que nous avions pu les observer suite aux séances des abaques et des deux premières séances consacrées à l'écrit.

Tableau 15 – Séance 40. Repérage des compétences de l'élève.

Domaines de la langue orale	Domaine phonologique	Conscience phonémique importante.
	Domaine lexical	Capacité à dénommer de nombreux objets et/ou mémoriser rapidement de nouveaux lexèmes.
	Domaine métalinguistique	Capacité aléatoire à agir sur sa production au niveau phonémique mais forte dépendance des contraintes phonotactiques [r] production [ʃ] altérée → [s].
Domaines de la langue écrite	Domaine logographique	Repérage des lettres. Repérages des lexèmes (sur le Scrabble®). Reconnaissance d'un lexème sous plusieurs polices.
	Domaine phonographémique	Repérage des graphèmes correspondants aux lettres de l'alphabet (alphabet).
	Domaine orthographique	Connaissances des graphèmes univoques (rapport lettre/phonème).
	Domaine métalinguistique	Capacité à repérer une erreur au niveau de la lettre et à la corriger.
Processus cognitifs au regard de la tâche (empiriquement observables)	Mémoire à Long Terme (MLT)	Connaissance des lettres, mémorisation des noms des objets.
	Mémoire De Travail (MDT)	Récupération et maintien des connaissances déclaratives et/ou procédurales.
		Boucle phonologique : opérante avec étayage et sans étayage. visuo-attentionnelle : traitement du lexème, des formes, des couleurs.

À partir de ces constats, nous pouvions envisager la systématisation des contenus de nos interventions tout en restant soucieux de la façon dont notre élève réagirait. Nous pouvions nous appuyer sur les compétences repérées qui étaient ;

1) sa connaissance du nom des lettres de l'alphabet pour pouvoir épeler au moment de la production ;
2) ses connaissances lexico-sémantiques ;
3) ses capacités de discrimination phonologique au niveau de la lettre ;
4) ses capacités de planification et de maintien de l'orientation de la tâche.

A. La démarche pédagogique générale

Nous nous sommes inspiré du vécu des deux dernières séances pour organiser les séances futures en sept moments ou temps distincts :

1. Traitement de l'image – dénomination orale – Information Sémantique

Le premier consiste à découvrir les photos des objets, leur nom, leur sens et leur fonction si nécessaire. C'est un temps d'apprentissage lexical, de vocabulaire. C'est aussi un temps de développement ou renforcement de la conscience phonologique (conscience syllabique + conscience phonémique). Durant cette phase, nous jouons un rôle important de producteur de la forme phonologique au cas où notre élève ne la connaitrait pas. Nous vérifions qu'il prononce au mieux l'ensemble des syllabes, en insistant éventuellement sur les scansions puisqu'il s'agit d'une unité articulatoire..

Ce moment est d'autant plus nécessaire que s'appuyant sur ses compétences phonologiques, l'enfant pourra opérer par assemblage (Fayol, 2014). Au cas où l'enfant rencontrerait des difficultés à ce stade du processus, la permanence de l'image lui permettra de récupérer le sens du mot qui peut être une voie d'accès aux informations phonologiques.

2. L'image et l'écrit

Le deuxième temps introduit la représentation graphique. Il s'agit, comme on l'a vu, de coupler deux images avec, sur l'une, la photo de l'objet et sur l'autre, la même photo avec, en plus, la forme orthographique inscrite dans un petit cadre jaune fluorescent. Cette association n'impose nullement le traitement de la forme écrite. Elle a seulement pour but de faire remarquer l'apport d'une nouvelle représentation sémiotique ; l'écrit qui différencie les deux supports.

3. Associer la représentation orthographique isolée – reconnaissance lexicale

Le troisième temps, a pour objectif de prendre conscience de l'unité lexémique écrite. L'enfant doit associer une étiquette comportant la forme écrite aux deux images correspondantes. Cette tâche implique le traitement visuel de la représentation graphique selon une procédure logographique. Elle peut aussi solliciter la mise en mémoire à long terme et permettre la récupération par adressage. L'image permet la permanence de l'information sémantique sur laquelle s'appuie la récupération orthographique (hypothèse orthographique, Bonin, 2007).

4. Identifier la forme orthographique – Récupération par d'adressage

Le quatrième temps a pour but d'entrer plus avant dans le monde de l'écrit. L'enfant doit, par analogie, associer au support image comportant l'encart orthographique, l'étiquette du mot correspondant. Nous supprimons alors l'image sans écrit. Plusieurs polices de caractères sont proposées afin de mesurer si l'enfant a isolé le lexème (stock lexical).

5. Reconnaissance par adressage – stockage en Mémoire à Long Terme (MLT)

Le cinquième temps consiste en une tâche de choix lexical adaptée. L'enfant doit associer la forme orthographique à l'image sans, cette fois-ci, pouvoir se référer à un modèle. C'est donc l'image comprenant l'encart qui n'est plus présentée. Les mots sont écrits sous plusieurs polices.

6. Production lexicale avec modèle – dénomination écrite- Processus d'assemblage.

Le sixième temps est consacré à la production orthographique du mot. À partir, de l'image avec encart orthographique, l'enfant doit reconstituer la forme orthographique du mot. Le matériau de production lexicale se présente sous forme de phonogrammes.

7. Production lexicale sans modèle – dénomination écrite – processus d'assemblage.

Enfin, le septième et dernier temps, est consacré à la production du mot, sans modèle mais avec les phonogrammes du mot sous forme de petites cartes à disposition dans le désordre. Il s'agit réellement de production orthographique mais d'une production aidée. Ici, plusieurs lexèmes sont traités. La tâche ne consiste donc pas à

remettre dans l'ordre des étiquettes mais bien de retrouver les graphèmes correspondants et de produire la forme orthographique idoine. Cette opération est au plus près de la situation de doute orthographique conformément à ce que vivent les élèves tout-venant. L'étayage de l'adulte consiste à produire la forme phonologique de la configuration graphémique proposée par l'élève afin de lui laisser la possibilité de corriger. Il s'agit d'une externalisation de la conversion graphophonologique habituellement opérée par les enfants tout-venant. Cette action est effectuée sans précipitation et si nécessaire afin de laisser toujours le temps à l'élève d'agir à son rythme. Cette étape correspond à la compétence orthographique fondamentale telle qu'elle est décrite par l'ensemble des psycholinguistes et résumée ici par Michel Fayol (Fayol, 2014, pp. 57) : « *La pratique de l'écriture des énoncés ou des mots oblige les enfants à segmenter les formes sonores de ceux-ci, et donc à prendre conscience des phonèmes et de leurs réalisations concrètes sous formes de graphèmes*. » Et l'auteur d'insister : « *L'entraînement au traitement intentionnel impliquant plus spécifiquement le phonème, en particulier conjointement avec celui portant sur la connaissance des correspondances avec les graphèmes, a des effets positifs sur le niveau ultérieur (testé 2 ans plus tard) en lecture de mot isolés comme en compréhension de textes et en écriture. Ces progrès se manifestent chez les enfants tout-venant comme chez ceux qui présentent déjà des difficultés* […] » (Ibid., p. 58).

Certes, notre élève n'était pas tout-venant et ses difficultés relevaient d'une pathologie dont les effets étaient conséquents. Cependant, ses compétences phonologiques dont il avait démontré la permanence laissaient espérer de bons résultats.

Le passage d'un temps à l'autre dépendrait entièrement de l'enfant. Au final, c'est toujours lui qui nous guide dans un espace circonscrit par nos connaissances. Nous savions que les performances de notre élève ne dépendaient pas uniquement de ses capacités cognitives à traiter une information mais aussi de sa disponibilité psychique (Ferrari, 2006 ; Amy, 2011 ; Danon-Boileau, 2012). Bien que ce constat soit généralisable à l'ensemble des êtres humains, il prend une importance toute particulière dans son cas parce qu'il est, plus que d'autre, sujet à des angoisses importantes. Il se peut que l'enfant s'attarde à une étape, accélère le passage ou bien revienne à un temps déjà vécu. Il nous revient alors de moduler ces mouvements en les respectant mais en tâchant de ne pas le laisser stagner. De même, certaines étapes peuvent être supprimées en particulier la quatrième et la cinquième. La progression

pédagogique ne peut donc pas être imposée mais proposée par l'adulte qui observe comment l'enfant y répond. Ici, aussi, il est question d'une posture de retrait actif.

Le tableau suivant récapitule les sept étapes.

Tableau 16 : Les 7 temps : de l'analyse lexicale à la production orthographique.

Temps 1 et 2	Temps 3	Temps 4
château [ʃato] [ʃa] [to]	château château	château CHATEAU château château

Temps 5	Temps 6	Temps 7
CHATEAU château château	château châ teau ch â t eau Rappel par l'adulte (si nécessaire) [ʃa] [to] [ʃ] [a] [t] [o]	t â ch eau Rappel par l'adulte (si nécessaire) [ʃa] [to] [ʃ] [a] [t] [o]

B. Pourquoi une telle systématisation ? Un dispositif d'aide à la récupération des informations relatives à l'orthographe

Les données relatives à la MDT des enfants avec autisme sont très contradictoires (Marcaggi, 2010). Certaines études observent des perturbations alors que d'autres non. Bowler et son équipe (Bowler, 1997) se sont intéressés au processus de récupération. Si une aide est apportée (rappel indicé ou reconnaissance), alors la récupération est aussi performante que chez un enfant témoin. Ce constat est très utile dans notre cas. Notre dispositif permet la conservation durant la production et selon la spécificité de la tâche, des informations sémantiques, et orthographiques habituellement récupérées en MLT et maintenu en MDT. Les données phonologiques sont apportées par l'adulte si nécessaire. L'étayage cognitif se veut au plus près des besoins de l'élève, autrement dit de sa zone proximale de développement (Vygotsky). Cependant, celle-ci n'étant pas automatiquement accessible par l'adulte, le matériel permet à l'élève de compenser les éventuels problèmes de planification dûs soit à des fonctionnements autistiques, soit à la gestion des interactions avec l'adulte. Les informations restant à disposition, ce dispositif laisse à l'enfant tout le temps nécessaire pour traiter la tâche, à son rythme avec un risque réduit de perte d'orientation de la tâche. Dans ce cas, l'adulte peut s'appuyer sur les éléments référentiels relatifs à la tâche pour étayer l'élève.

Afin de soulager l'enfant sur le plan cognitif, il fallait que le scénario se déroule de façon identique. Le matériel, ainsi que les tâches, connus de lui, devaient lui permettre d'anticiper sur les échanges ce qui libèrerait des ressources attentionnelles pour gérer d'une part, les conversations qui, si elles ont le même format, ne sont pas toujours constituées des mêmes éléments référentiels et d'autre part, lui permettre une plus grande focalisation sur l'objet des séances, autrement dit, l'orthographe.

La séance pédagogique doit présenter une succession ordonnée de moments distincts afin de constituer une structure reconnaissable par l'enfant. Cette immuabilité structurelle, que l'on peut comparer au format dans le jeu, peut lui permettre de mémoriser puis de reconnaitre les séquences en tant que structures profondes (Bruner, 1987) à partir desquelles les éléments de surface que sont les photos, les mots travaillés mais aussi les échanges verbaux à propos de l'orthographe et autours de l'activité prennent sens. Libéré de la nécessité de se repérer et de comprendre ce qu'il vit sur le plan pédagogique, l'élève peut organiser ses actions, mieux comprendre les intentions du professeur, engager davantage d'attention dans l'apprentissage. À l'image des formats, la structure répétitive garantit l'élève d'une trop grande surcharge cognitive. Elle lui permet aussi de reconnaitre une « *classe déterminée de problème* » (Bruner, 1983) afin d'organiser une démarche, c'est-à-dire une planification de résolution. Cela dit,

l'adulte peut aussi provoquer des changements minimes afin de lutter contre les fonctionnements stéréotypés et répétitifs dans lesquels l'enfant peut s'enfermer. De même, il peut s'adapter à des transformations suscitées par l'élève à condition qu'il les verbalise, et les inclue dans les scénarios à venir.

Nous rappelons que les mots abordés n'ont pas donné lieu à une sélection particulière. Ils correspondent à ceux du Scrabble®. En ce sens, ils s'inscrivent dans une expérience vécue initiée par l'élève dans laquelle son plaisir tient une part importante et c'est à ce titre que nous les avons retenus. Cela dit, une étude précise de l'impact des régularités graphotactiques, la consistance vs l'inconsistance (transparence vs opacité des mots), le voisinage orthographique, la fréquence lexicale et/ou graphémique sur l'apprentissage apporterait des informations précieuses qui nous permettraient d'affiner les connaissances, peu nombreuses sur l'acquisition de l'orthographe auprès d'un enfant présentant les mêmes caractéristiques autistiques.

C. Un modèle mis à l'épreuve de la pratique : les réponses de l'enfant

Afin de rester à l'écoute des réactions de l'enfant, nous avons tenu à ce que notre progression reste générale ; nous dirons, générique. Elle correspond aux différentes étapes de l'acquisition orthographique telle que les modèles cognitivistes, auxquels nous avons fait référence les ont théorisés. On y trouve l'ensemble des savoirs et savoir-faire correspondants à la compétence orthographique au niveau lexical excepté, et ce pour les raisons invoquées, la dimension graphomotrice. Cependant, nous ne pouvions prédire à quel rythme les occurrences seront abordées, ni si certains moments prévus seraient réellement nécessaires. Seul l'enfant pouvait répondre à ces questions et, au final, montrer la voie de la mise en œuvre.

La progression débute par l'aspect phonologique et sémantique tout à la fois. Ici, la narration, les expériences vécues, l'évocation, ont toute leur place. De même, prend-on le temps de la conscience ou, de l'écoute à tout le moins, des syllabes et des phonèmes. Le rythme et la musicalité, qui caractérisent l'aspect sonore de la langue, sont abordés.

On notera que la progression amène l'élève vers une gestion de plus en plus importante d'un nombre croissant d'informations, de types différents, autrement dit vers des opérations mentales de plus en plus complexes. La simultanéité du traitement de l'ensemble qui, pour les raisons neurologiques que nous avons présentées, peut être empêchée, est contournable grâce à la possibilité de laisser à l'enfant d'une part, le contrôle du rythme de travail et d'autre part, de se référer au support qu'il jugera nécessaire au moment où il

l'estimera opportun. En cas de trop longue stagnation, l'adulte peut alors simplifier ou complexifier la tâche. Ainsi, que ce soit de l'initiative de l'apprenant ou du professeur, ce dispositif permet de rester au plus près de la ZPD (Vygotsky) de l'élève.

Cette organisation a-t-elle permis à l'élève d'élaborer une procédure de production ?

Les vacances d'hiver sont arrivées. La séance de la reprise, (Annexe 17) nous a permis de mesurer si notre élève avait mémorisé le sens de nos activités autour de l'écrit, ainsi que les mots que nous y avions rencontrés. À partir de ces acquis, pourrait-il s'engager dans une procédure de production à partir des phonogrammes ?

1. Le contact avant tout

Mais, avant cela, la rencontre demeurait primordiale car, nous insistons, sans elle nous ne pouvions espérer un investissement de l'enfant.

Il est arrivé très énervé. L'intensité de ses productions orales était très élevée. Il a d'emblée pris l'initiative en nous proposant de jouer à chat ; ce que nous avons accepté car c'est sur ce jeu, moment de plaisir partagé, que s'était ouverte la dernière séance. De plus, considérant son excitation, il ne nous a pas semblé judicieux de lui demander de s'engager immédiatement dans une activité de type scolaire. Nous nous sommes mis à sa disposition et avec d'autant plus de facilité qu'il a pris l'initiative dans l'organisation de nos retrouvailles. Il a organisé l'espace, distribué les rôles. Nous avons joué en suivant ses recommandations durant les 13 premières minutes. Néanmoins, durant cette période, il nous a semblé important de rappeler, de façon discrète, notre désir et notre rôle afin de pouvoir orienter notre élève vers ce qui nous intéressait. À cette fin, alors que nous jouions, nous lui avons proposé d'écrire une phrase sur ce que nous étions en train de faire. Cette pratique n'était pas nouvelle puisque nous l'avions vécue à plusieurs reprises durant les mois de septembre à octobre. Ce fut une première mobilisation à visée d'apprentissage.

Vignette 24 – Séance 41. Thème : production d'une phrase sous dictée de l'enfant.

02.55 **A** : (Essoufflé.) *Hé, on…on.* (Va vers le tableau. Prend une craie.)
03.00 **E** : (Tourne le dos. S'éloigne vers la fenêtre.) *Noooon !* **A** : *Si ! Attends. On écrit ce qu'on fait.*
03.02 **E** : Se retourne. Regarde l'adulte dans les yeux. **A** : (Regarde l'enfant dans les yeux) *Qu'est-ce qu'on fait, **C**, là ?*
03.07 **E** : S'assied à la table, face à l'adulte qui est debout au tableau.
03.09 **A** : (Regarde l'enfant.) *Dis-moi ce qu'on fait, là.* **E** : Regarde le tableau.
03.11 **A** : *Je vais l'écrire.* **E** : Regarde l'adulte dans les yeux.
03.14 **A** : *À quoi on a joué ?* **E** : Regarde la table.

03.23 **A** : *<Alors ?<* **E** : Regarde l'adulte dans les yeux.

03.27 **A** : *Comme ça, on va s'en souvenir.* **E** : Mmmmm, un…

03.31 **A** : (Se retourne vers le tableau.) *Qu'est-ce que j'écris ?*
E : Regarde l'adulte.

03.41 **E** : *1 !* **A** : *J'écris 1 ?* **E** : *Oui !*

03.47 **E** : *Tu écris 2 !* **A** : *Ah oui ! Toi, tu veux écrire les chiffres !*

03.51 **E** : *> Non ! > C'est pas le u !* (Se lève pour rejoindre l'adulte au tableau.)

03.53 **A** : *Vas-y. Corrige. Corrige.*

03.56 **E** : *Écris !* **A** : *Ah ! C'est moi.*

04.00 **A** : (Écrit le chiffre 1.) *J'écris 1 comme ça ? En chiffre ?*

04.03 **E** : *2, comme ça* ! **A** : Écris en chiffre.

04.08 **E** : *3, comme ça !* **A** : Écris en chiffre.

04.11 **E** : *>4>, comme ça* **A** : Écris en chiffre.

04.14 **E** : *5 !* **A** : Écris en chiffre.

04.17 **E** : *6 !* **A** : Écris en chiffre.

04.19 **E** : *7 !* **A** : Écris en chiffre.

04.21 **E** : *>8> !* **A** : Écris en chiffre.

04.23 **E** : *9 !* **A** : Écris en chiffre.

04.26 **E** : *10 !* **A** : Écris en chiffre.

04.27 **A** : *>Stop !> On s'arrête !*

04.30 **A** : *Alors,* ***C*** *on va écrire une phrase qui raconte ce qu'on fait.*

04.37 **A** : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *-À quoi on a joué ?-* **E** : Regarde l'adulte dans les yeux.

04.42 **A** : *- À quoi on a joué ?-*

04.43 **A** : *Là, maintenant//tout de suite ?*

04.47 **E** : *D comme DD.*

04.49 **E** : *D comme DD.*

04.50 **A** : *Oui. Tu as raison.* **E** : *D comme DD.* (Se place devant l'affiche de l'alphabet).

04.53 **A** : *Tu as raison. Pour écrire, il faut des lettres.*

04.58 **E** : (Devant l'affiche) *> D comme DD> !*

04.59 **A** : *Oui. C'est bien. Tu regardes les lettres de l'alphabet.*

05.02 **E** : *Comme DD* !

05.04 **A** : *Alors, dis-moi. On a joué à quoi ?*

05.07 **A** : *Toi et moi,//là ?*

05.10 **E** : Se met à chanter la chanson de l'alphabet.

05.10 **A** : Rejoint l'enfant dans le chant.
05.28 **A** : (Reprend la chanson depuis de début.) *A, B, C, D,…* **E** : *A, B, C, D Attends !*
05.33 **A** : *Vas-y !*
05.35 **A** : *Fais…* (Incompréhensible.)
05.39 **A** : *Je montre les lettres ?* **E** : *Oui !*
05.40 **A** : (Chante l'alphabet en montrant les lettres.) *A, B, C, D, E, F, G…*
6.10 **A** : (A terminé de chanter.) *Bravo !* **E** : *Je joue à sat [sa].* **A** : *Ah, ben voilà :::!*
6.16 **A** : (Prend la craie.) *À quoi on a joué ?* **E** : *À sat.*
06.18 **A** : *Alors//Qu'est-ce que j'écris ?* **E** : *Sat.*
06.19 **A** : *On…*
06.20 **E** : *On//joué//à//sat.* **A** : (Écrit au tableau.) *Bravo :::.*
06.25 **A** : (En train d'écrire.) *On//a//joué//à//chat.*
06.26 **E** : (Touche l'adulte dans le dos) *Toussé [t y s ə], toussé !*
06.30 **E** : >*Toussé, toussé, toussé !*> **A** : Écris au tableau.
06.34 **E** : > *Lui*> ! *Lui est chien.* (Pointe l'adulte du doigt. Tourne autour de la table.)
06.35 **A** : (Pose la craie et accepte le jeu.) *C'est qui lui ?*

On remarque ici comment l'enfant a répondu à la demande de l'adulte sans perdre pour autant son intention de jouer. Il l'a fait progressivement. Durant les premiers échanges, l'adulte semble bien seul. Puis l'élève le rejoint mais pour proposer une écriture des chiffres. Le professeur se laisse guider et attend le nombre 10 pour stopper la comptine numérique. Il rappelle la consigne. C'est alors que l'enfant comprend qu'il ne s'agit pas de chiffre mais de lettres. Il le montre en s'installant devant l'affiche de l'alphabet. Les deux interlocuteurs ont les mêmes référents : il est bien question de l'écrit. À partir de cette compréhension enfin partagée, l'élève répond très aisément à son enseignant. Un énoncé est produit que l'adulte transforme en trace écrite : une phrase. N'était-ce pas là le message initial qu'il voulait transmettre ? L'écrit vient illustrer ce qui se vit. En tant que trace, il pourra servir de mémoire. N'est-ce pas une de ses fonctions culturelles ? L'adulte, qui a rappelé sa fonction et ses intentions, reprend alors le jeu à la demande de l'enfant.

De toute la séance, nous n'avons ni remarqué ni senti aucune absence, aucun retrait manifeste, même minime. L'attention conjointe a été permanente. Alors que l'enfant semblait fébrile en arrivant, le jeu, en tant que médium qui lui a permis d'exercer une action sur son environnement, lui a offert une possibilité de négocier la rencontre avec l'adulte. C'est sans nul doute ce qui explique la qualité des interactions et la durée de l'attention conjointe.

Tableau 17 – Séance 41. Séquence d'attention conjointe (après la rupture des vacances d'hiver).

Durée de la séance en mn	49 mn	
Sources d'information traitées	Interlocution – Photos – Étiquettes de mot avec polices cursives – Cartes de phonogrammes.	
Situation	En interaction sur l'écrit	Hors interaction sur l'écrit
Nombre et durée de séquences d'attention conjointe en mn	1. Première tâche de production phrastique en dictée à l'adulte (3.16). 2. Première tâche de dénomination et reconnaissance lexicale avec modèle : scripte/cursive (5.19). 3. Deuxième tâche de reconnaissance lexicale avec modèle (3.50). 4. Tâche de lecture par adressage (6.18). 5. Tâche de production lexicale avec modèle (7.05). 6. Deuxième tâche de production phrastique en dictée à l'adulte (0.09). 7. Tâche de production lexicale sans modèle (3.20).	1. Premier jeu de chat : chat et chien (4.03). 2. Deuxième jeu de chat autour de la chaise (4.47). 3. Troisième de chat avec autres personnages : loup, lion (4.42). 4. Quatrième et cinquième jeu de chat avec autres personnages : tigre, singe, chien, oiseau (5.09). 5. Félicitations et discussion sur la fin de la séance (2.23). 6. Sixième jeu de chat avec autres personnages : girafe, éléphant (1.10).
Total en mn	25.57	23.13
Pourcentages de la durée de la séance (arrondis à la décimale)	52.18%	47.20%
Nombre et durée de ruptures manifestes	0	0

Cette séquence relève de deux situations très différentes : les tâches scolaires et les jeux ; chacune ayant un format identique tout au long de la séance.

La première est initiée, contrôlée par l'adulte qui impose une contrainte très forte et met en jeu des variables nouvelles. Ainsi, en est-il du positionnement en face à face mais aussi des modalités de jeu. Alors qu'elles étaient majoritairement collaboratives, le professeur met volontairement en œuvre un scénario de type scolaire dans lequel il donne une consigne et laisse l'enfant y répondre. Nous rappelons que ce choix est consécutif à la volonté d'évaluer les acquisitions de l'élève au retour des vacances. Partant, à l'effort mnésique de rappel des informations, l'adulte demande à l'enfant la gestion d'un format nouveau des interactions autour d'une tâche d'apprentissage.

La seconde se vit au travers d'un chat avec une variante (la chaise) à l'initiative de l'enfant qui, à son tour, décide de la façon de jouer. Il organise l'espace, distribue les rôles.

Durant ces moments, l'adulte est à sa disposition excepté lorsque des injonctions précipitées et/ou contradictoires peuvent porter atteinte au principe de coopération.

On remarque que la durée des interactions autour des activités d'apprentissage est un peu supérieure à celle vécue en situation de jeu. Cette différence est due essentiellement à la demande de l'adulte qui, pris dans la spirale de son propre désir, a réclamé à l'enfant un investissement important. Ce dernier, dans son envie de complaire y a répondu tout en exprimant par deux fois son manque d'appétence pour le travail. On notera qu'il l'a fait de façon tout à fait ordinaire et que nous avons considéré sa capacité à le dire comme un des nombreux moments miraculeux que l'on peut vivre avec ces enfants. Voici un épisode qui illustre l'expression claire de son sentiment à ce propos.

Vignette 25 – Séance 41. Thème : énoncé expressif de l'enfant à propos du travail scolaire.

Après un moment de jeu, l'adulte initie une nouvelle période de travail.

27.51 **A** : (Se rapproche de la table.) *Bon, allez, viens…* **E** : *Oh non :::!*

27.53 **E** : *Non :::, ↓je n'aime pas jouer à ça !↓*

27.55 **A** : *Tu n'aimes pas jouer à chat ?*

27.57 **E** : *Veux jouer à un jeu. J'aime pas jouer mot !*

28.01 **A** : *Tu n'aimes pas jouer avec les mots ?* E : *Non :::!* (Se met contre l'adulte qui est debout. Celui-ci l'accueille contre lui en refermant ses bras sur son dos de l'enfant de telle sorte que ce dernier est blotti contre ses jambes.)

28.02 **A** : Tapote délicatement un petit rythme dans le dos de l'enfant. Se met à danser avec l'enfant en parlant.

28..04 **A** : *C'est bien de jouer avec les mots aussi ! C'est bien de jouer avec les mots aussi !*

28.12 **A** : *Tu sais ? On peut jouer avec les mots et on peut jouer à chat. Les deux. Regarde. On fait les deux.*

28.21 **A** : *Allez, viens, on fait…* **E** : *Miaou.* **A** : (Va chercher le matériel.) *Oui, après. On fait un p'tit jeu de mots et après...* **E** : S'assied à la table.

28.27 **A** : (Dépose le matériel sur la table : les photos du mot : vert.) *On fait un petit jeu de mots et après on rejoue.*

28.28 **E** : *>Vert> !* **A** : *>Oui> !*

Au-delà de l'expression de l'opinion de l'enfant qui, au demeurant, nous semble tout à fait légitime, les modalités énonciatives sont troublantes. En effet, alors que l'enfant rencontre une altération persistante de l'usage des prénoms, liée à sa pathologie, l'usage du déictique pronominal « je » est correctement utilisé deux fois ; ce qui vient renforcer la force expressive (Searle). Par ce pronom, il s'affirme comme interlocuteur d'une manière incontournable. Ce faisant, nous avons interprété cet énoncé comme une tentative de notre élève d'agir sur nous afin que nous renoncions. Il y en aura un autre, beaucoup moins directe lors de la dernière

tâche (Épisode 17). C'est cette différence qui a retenu notre attention. Ici, il a choisi la modalité verbale dans une interlocution durant laquelle il gratifie son interlocuteur d'un regard direct et d'un contact corporel qui n'a pas pu se confondre avec une identification adhésive parce que le pronom est ici un marqueur d'une mise en scène de la conscience de soi. C'est, en ce qui le concerne, un moment extraordinaire. Nous connaissions ses capacités à résister. Le choix de l'énonciation révèle un passage par la symbolique du langage pour exprimer cette même résistance. Une sorte de prise en charge énonciative. C'est là un fait marquant au regard de ce que nous avions pu vivre avec lui. Nous savions pourtant que cette aptitude aussi remarquable fut-elle, n'aurait rien de permanent car, dans le domaine pragmatique, l'atteinte autistique se manifeste, entre autre, par un mésusage des pronoms. Etait-ce le fruit de notre posture faite à la fois d'écoute mais aussi d'exigence, qui lui a laissé la possibilité de s'inscrire malgré tout dans un dialogue ?

Pour répondre à cette question, il est intéressant de consulter le tableau 16 à indiquant le nombre et la succession des épisodes conversationnels. Presque chacun d'entre eux pourrait être subdivisé en sous-épisodes démontrant les efforts d'adaptation des interlocuteurs. Ainsi, les épisodes 1 et 2, correspondants à l'expression par l'enfant de son désir que nous jouions à chat, révèlent un effort d'ajustement des interlocuteurs. Avant l'épisode de la production phrastique, il a organisé l'espace comme nous l'avions fait avant les vacances, de telle sorte qu'on puisse tourner autour de la table sans être gênés par les chaises. Il a accompagné cette action d'un énoncé.

Vignette 26 – Séance 41. Thème : Organisation du jeu de chat par l'enfant.

00.11 **E** : (Déplace une chaise qui est sous la fenêtre pour la ranger contre la table. Très énervé.) >*Non, on met la table ici !*> **A** : (Observe en retrait.) *Ah, tu veux jouer à chat ?*

00.15 **A** : <*Tu veux jouer à chat//comme avant// les vacances ?*<

00.18 **E** : (Se précipite sur une autre chaise qui était contre le mur pour la ranger contre la table.) **A** : < *Oui//oui.*<

00.26 **E** : (Regarde l'adulte dans les yeux. Touche l'adulte.) *Touché* ! [t y ʃ ə] (Se recule tout en regardant l'adulte.)

00.30 **A** : *On joue à chat…Mais…heu…* **E** : Se met à courir autour de la table.

00.33 **A** : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *C'est moi//qui dois//te toucher ?* **E** : Regarde l'adulte dans les yeux tout en tournant autour de la table.

00.38 **E** : *Ouaf ! Ouaf !* A : Rit.

00.41 **E** : (Pointe du doigt l'adulte.) > *Tu suis le chien, toi, Patrick !* >

00.43 **A** : *Très bien. Je suis le chien.*

00.46 **A** : (Pointe l'enfant du doigt.) *Et toi ?//Tu es ?*

00.50 **E** : (En train de courir autour de la table. Regarde l'adulte dans les yeux.) Le sat. **A** : *Ouaf !* **E** et **A** : Tournent autour de la table. Jeu d'esquive et jeu de poursuite.
01.02 **A** : (A touché l'enfant.) *Touché !* (Fuit l'enfant qui court après lui autour de la table.) *C'est toi le chat !* **E** : *Miaou, miaou.*
01.09 : **E** : (Touche l'adulte.) *Toussé !* **A** : *Ouaf !*

On voit ici comment l'enfant et l'adulte s'ajustent afin de se comprendre. Il s'agit d'une co-énonciation chacun agissant sur la production énonciative de l'autre. Notre élève commence par aménager l'espace. On assiste à une organisation spatiale qui provoque un changement spécifiquement matériel, certes, mais aussi symbolique : la salle devient un espace où un plusieurs scénarios peuvent se vivre : travailler et jouer. L'environnement se voit ainsi attribuer un autre signifiant référentiel. Puis, l'enfant nous regarde dans les yeux et nous touche tout en accompagnant le geste d'un énoncé afin de nous dire que le jeu peut débuter ; à quoi répond ce dernier faisant de ce geste un acte de langage performatif à valeur déclarative : l'enfant a indiqué ce qu'il attendait de l'adulte et il a déclaré ouverte la session de jeu.

Cependant, alors que nous avons très bien compris, nous réclamons des précisions à propos des rôles. Pour nous répondre, l'enfant imite le chien. Puis, il produit un énoncé précisant sa pensée. Celui-ci comprend deux déictiques pronominaux qui correspondent bien à la situation énonciative (tu, toi). L'altération se situe au niveau morphosyntaxique (« *Tu suis.* »). L'usage de notre prénom vient cependant corroborer ce que nous venons de souligner à propos de l'énonciation et de l'autisme. Nous confirmons par une répétition avec une insistance sur le pronom nous désignant (je). Puis, nous demandons, avec la même insistance prosodique sur le pronom désignant l'enfant (toi), quel rôle il s'attribue. Il annonce être le chat. Nous entrons alors dans la métaphore en aboyant, ce à quoi, quelques secondes plus tard, il répond par un miaulement. Métaphore et intersubjectivité sont ainsi mises en scène. D'autres échanges de ce type ont eu lieu à plusieurs reprises (Annexe 17). En particulier durant l'épisode 5 pendant lequel l'enfant attribue à une chaise une dimension de lieu de protection, de « maison », comme nous disions durant notre enfance, dans laquelle nous étions protégé de la volonté persécutrice et au combien excitante des camarades qui voulaient nous toucher (nous manger ?).

En comparaison aux séances précédentes, nous ne constatons aucun changement manifeste dans les énoncés. La modalité est injonctive, les actes de langage ont une valeur exercitive ou directive. La forme de l'énoncé est affirmative ou négative. Dans ce cas, l'adverbe de négation est réduit à « pas », comme beaucoup de locuteurs. Son vocabulaire

semble toujours développé. Les noms y occupent une place majeure. Nous avons vu qu'ils représentaient une forme stable de rapport entre signifiants et signifiés, contrairement aux pronoms qui sont très instables en situation de co-énonciation. Au travers de ces caractéristiques la pathologie se rappelle à nous de façon manifeste.

Les actes initiatifs des épisodes se distribuent selon les modules de travail ou de jeu, ce que nous avions constaté lors des deux précédentes séances. Cela n'empêche pas l'enfant d'initier des échanges à l'intérieur de ces épisodes, comme nous l'avons vu à propos de la production phrastique.

Tableau 18. Nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 41

Nombre des épisodes conversationnels	20	
Thème des épisodes	1) Expression du désir de jouer (enfant). 2) Aménagement de l'espace (enfant). 3) Jeu de chat autour de la table (enfant)/ 4) Première tâche scolaire : phrase à écrire (adulte). 5) Jeu de chat avec la chaise (enfant). 6) Deuxième tâche scolaire : consigne 1 (adulte). 7) Troisième tâche scolaire : consigne 2 (adulte). 8) Quatrième tâche scolaire : consigne 3 (adulte). 9) Jeu de chat : le tigre (enfant). 10) Cinquième tâche scolaire (adulte). 11) « J'aime pas jouer à ça ! » (enfant). 12) Le mot vert ou le mot marteau ? (adulte). 13) Jeu de chat : le singe, l'oiseau (enfant). 14) Sixième tâche scolaire : phrase à écrire (adulte). 15) Jeu de chat : le singe (enfant). 16) Septième tâche scolaire : consigne 4 (adulte). 17) Le léopard (enfant). 18) Félicitations (adulte). 19) Discussion : « C'est pas bien quand ça s'arrête. » (enfant). 20) Jeu de chat : girafe, éléphant (enfant).	
Nombre d'actes initiatifs des épisodes	Enfant	Adulte
	11	**9**
Nombre de réponses aux actes initiatifs	De l'enfant à l'adulte	De l'adulte à l'enfant
	9	**11**
Durée de la séance	**49 mn**	

Lorsque nous posons le regard sur la succession des épisodes, nous remarquons que le moment de la prise de contact se fait dans le jeu et que ce n'est qu'après environ 13 minutes, entrecoupées de l'épisode de la production phrastique (3.16 mn), que la séance peut s'inscrire dans un autre contexte référentiel : celui de l'apprentissage.

Après ce temps, vécu pleinement, dans un plaisir réellement partagé, nous avons estimé que nous nous pouvions, à notre tour, exprimer notre désir en affirmant notre rôle de professeur ; un professeur joueur, certes, mais néanmoins vecteurs de savoirs.

Ce moment est toujours une prise de risque car nous ne savons pas comment l'enfant peut réagir. Il s'agit donc d'une invitation toute en souplesse. À notre grande surprise, nous n'avons pas dû insister et c'est ce qui va caractérise l'ensemble de cette séance. Deux énoncés qui, par la réponse de l'enfant se voient attribuer le statut d'acte de langage performatif à valeur déclarative, font passer les interlocuteurs à une autre situation de communication. Il s'agit de : « *Allez, on rejouera toute à l'heure.* » (13.10) et : « *Qu'est-ce que j'ai ramené là ?* » (13.12) à propos du matériel (photos et étiquettes). S'ensuivent trois tâches scolaires qui constituent trois situations référentielles distinctes dans la mesure où des utilisations différentes d'un matériel identique dépendent d'un énoncé performatif du professeur : la consigne.

Si nous constatons d'autres moments de jeu, c'est que l'enfant les a réclamés. Nous l'avons entendu et répondu afin de ne pas imposer un rythme déjà soutenu et qui aurait fini par déclencher chez lui des mécanismes de défense. En effet, nous avons vu dans le chapitre 1, combien la compréhension des enjeux d'une situation de communication réclamait une mobilisation importante des capacités attentionnelles de l'enfant avec autisme. Les mises en cohérence, la construction de l'intelligibilité, autrement dit, les liens entre les différents types d'information peuvent engendrer une rupture si le point critique, que nous ignorons, est atteint. Elle se manifeste par une crise, ou une rupture. Ils sont donc à éviter. Nous ne devons pas non plus oublier que l'investissement de l'élève, tant dans la relation avec l'adulte que dans l'objet scolaire, engendre des conflits internes. De fait, il nous est apparu absolument nécessaire que notre élève puisse rompre avec situation ou mettre fin à une séquence dialogale pour, soit en proposer une autre, ce qui en soi est très réconfortant, soit accepter que nous en initions une, soit s'isoler sur un mode médiatisée ; ce qui n'a pas été le cas ce jour-là. Nous donnerons un exemple de ces modulations qui s'est déroulé durant la séance 43.

2. Quel apprentissage de l'orthographe ?

Apparaissent alors des questions : Ces moments de jeu ont-ils empêché l'investissement scolaire ? Ont-ils suscité la dispersion attentionnelle de l'élève à propos de l'objet scolaire ? Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de se pencher sur ses performances. Le tableau suivant synthétise les performances.

Tableau 19 – Séance 41. Procédures et temps de production de l'élève pour chaque lexème.

Tâches	Dénomination des objets et association d'images	Reconnaissance lexicale avec modèles (scripte-cursive)	Reconnaissance lexicale avec sans modèle (lecture par adressage)	Production orthographique	
				Avec modèle	Sans modèle
Corpus	Étoile ; éléphant arbre ; maison ; marteau	Marteau ; arbre ; étoile vert ; éléphant ; maison	Marteau ; étoile ; arbre ; éléphant		Marteau ; étoile
Contraintes imposées par l'adulte	Aucune	Choisit le mot en cursive et en scripte que l'enfant associe aux images correspondantes	Photo sans modèle. (L'enfant choisit les étiquettes en cursive)	Choisit les mots et donne les cartes graphèmes dans le désordre. Procédure phonographique	
Procédure de l'élève	Traitement visuel Dénomination orale Analogie	Traitement visuel		Phonographique (phonographémique)	
Fonctionnement de l'écrit abordé	Orthographique				
Association des deux photos	≤ 00.01 pour toutes				
Temps de production en mn	Étoile 00.10 Éléphant 00.15 Arbre 00.07 Maison 00.07	Marteau 00.01 Arbre 00.02 00.03 Étoile 00.03 00.02 Vert 00.01 00.02 Éléphant 00.01 00.02 Maison 00.03	Marteau 00.01 Arbre 00.04 Étoile 00.02 Vert 00.01 Éléphant 00.01	Marteau 0.37 Étoile 0.28 Arbre 0.24 Éléphant 0.30	Marteau 0.26 Étoile 1.00
Changement de procédure			Adressage	Phonographique	
Maintien de la procédure			Oui	Oui	

Les mesures proposées n'ont pas été effectuées avec un matériel sophistiqué pour avoir une échelle au millième de seconde (milliseconde). Aussi le temps de rappel est calculé à partir des films enregistrés. Il se peut donc que le temps de récupération et de production en temps réel soit plus rapide. A contrario, s'il est plus long, nous pouvons le percevoir et donc le mesurer.

Nous remarquons que, mis à part les deux premiers mots, la reconnaissance lexicale, n'a posé aucun problème majeur après la coupure des vacances. Cette tâche succède à la longue introduction du jeu de chat. Il n'y a pas de différence notoire entre les formes de police (scripte et cursives) ; ce qui laisse à penser qu'une permanence du lexème a été élaborée par l'enfant. La lecture par adressage a été effectuée aisément. À ce propos, nous pouvons avancer que cela traduit un rappel rapide en MDT des informations requises. Deux raisons peuvent expliquer ce fait : 1) l'élève venait d'observer les occurrences. Il s'est donc

agi d'un amorçage direct ; 2) l'exposition a été suffisamment longue pour qu'ils aient été intégrés dans le stock lexical en MLT. Dans les deux cas, on peut faire l'hypothèse que les interactions ne surchargent pas la MDT. L'élève bénéficie donc du maintien des informations visuelles dans le calepin visuo-attentionnel.

L'élève a les cartes à sa disposition. Pour le premier mot, cinq cartes sont disponibles. Il y en autant pour le mot /étoile/, quatre pour le mot /arbre/ et six pour le mot /éléphant/. Nous n'avons pas été en mesure de constater une corrélation entre nombre de phonogrammes (ou de cartes) et temps de production. Celui-ci est long pour le mot /marteau/ (00.37) un peu moins pour le mot /étoile/ (0.28). Nous expliquons ce fait par la nouveauté de la tâche. À notre connaissance, l'élève n'avait jamais été invité à produire un mot écrit, à l'aide des cartes de phonogrammes, qui plus est. Il a procédé en cinq essais pour les deux mots. Dans le deuxième, le phonème [l] lui a particulièrement posé problème. Les cartes grisées qui représentent les lettres muettes servant à la dérivation ou le schwa n'ont eu aucune incidence observable sur les performances.

Cartes phonogrammiques pour produire les mots

a	r	br	e

m	a	r	t	eau

é	t	oi	l	e

é	l	é	ph	an	t

Qu'en est-il à propos de la médiation phonologique ?

Comme annoncé, nous avons pris en charge le maintien de la forme sonore. La vignette suivante rend compte de notre rôle dans la réflexion orthographique de l'élève.

Vignette 27 – Séance 41. Thème : Prise en charge par l'adulte de la dimension phonologique de la production de l'élève.

31.24 **A** : (Se rassied.) -*Alors, le mot : marteau.- Il est là* (Pointe la photo avec modèle.) *Tu as les lettres pour l'écrire. Vas-y.*

31.28 **A** : *Regarde bien.*

31.29 **A** : *Le modèle.*

31.30 **E** : Place les cartes /a/ et /r/.

31.36 **A** : *Là//, c'est [ar].*

31.40 **E** : Place la carte /eau/.

31.41 **A** : *Là, c'est [o].*

31.45 **A** : *Là, //tu as écrit [ar] [o].*

31.50 **E** : *[mato]*

31.51 **A** : *Là//tu n'as pas écrit [marto]. Tu as écrit [ar] [o].*

31.55 **A** : *Qu'est-ce qu'il manque **C** ?* (Pointe le modèle. Regarde.)

31.57 **E** : *M.*

31.58 **A** : *>Oui !>*
31.59 **E** : Retire la carte /eau/ et place la carte /m/ en début de mot.
32.00 **A** : *Là//tu as écrit [mar].* **E** : Ajoute les cartes /t/ et /eau/ bien positionnées.
32.01 **A** : *Et voilà ! Là, tu as écrit [mar] [to] [marto]. >Bravo !>* (Applaudit.)
32.09 **A** : *Attends, je vais filmer.*
32.14 **E** : *>Mateau> [mato].* **A** : *C'est bien,* ***C*** *C'est très bien !*

Tout d'abord, nous notons que l'altération phonologique portant sur le phonème [r] en production, n'a pas empêché l'élève de trouver le phonogramme et de produire le mot[75]. On peut donc faire l'hypothèse que la forme visuelle du phonème, c'est-à-dire le phonogramme, a pu l'aider à repérer une unité sonore dont il ne maîtrise pas les schèmes articulatoires mais dont il possède la conscience. Pour autant, en situation de production avec modèle, cette performance ne donne aucune indication sur la capacité d'associer la forme sonore au phonogramme correspondant.

Nous constatons qu'il ne se contente pas de reproduire le modèle. Il semble tout à la fois procéder par découpage syllabique oral lorsqu'il place les cartes /a/ et /r/. Puis, il est comme emporté par un autre phonème vocalique qui, lui, appartient à la deuxième syllabe : [o]. On sait que ces unités se perçoivent généralement plus distinctement et plus rapidement que les phonèmes consonantiques. Lorsque nous oralisons le lexème, il émet le besoin de d'en faire autant (31.50). À notre question aidante, il répond en repérant immédiatement l'absence du /m/ ; ce qui va lui permettre de reprendre un traitement syllabique. Il retire la carte /eau/ et place correctement le premier phonogramme. Très rapidement, il associe les deux cartes qui forment la dernière syllabe orale du mot.

La résonnance des voyelles semble l'avoir entièrement accaparé. La conséquence a été la réapparition d'un traitement aléatoire qui semble faire obstacle à la production conventionnelle. A-t-on à faire à une manifestation sensorielle singulière ? Et bien non. Ce constat ne concerne pas seulement notre élève mais l'ensemble des enfants tout-venant durant la période d'entrée dans l'écrit. C'est ce que soulignent Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin (2006, pp. 20-21) : « *En français, de façon générale, les enfants ont tendance à extraire plus facilement les voyelles lesquelles deviennent un appui important pour écrire.* » Cet aspect est confirmé de façon définitive : « *En comparant les comportements scripturaux francophones du Québec et de la France en fin de maternelle, il se dégage qu'un pourcentage*

[75] Il en sera de même pour le mot /arbre/ qu'il prononçait [a r b]. Il a traité les phonèmes vocaliques en priorité ce qui a engendré une permutation dans la production phonogrammique (/r/./a/ plutôt que /a/./r/ pour /arbre/).

identique de ces enfants (75%) extraient et retranscrivent davantage les voyelles de la langue française que les consonnes. ».

Nous pouvons donc considérer que, son âge mis à part, il a procédé de façon tout à fait ordinaire dans une situation de production lexicale.

L'enfant a observé le mot-cible puis il a procédé par tâtonnement comme l'ensemble des élèves en début de cycle 2. De même, a-t-il oralisé le mot (31.50) ; ce que nous avons interprété comme une externalisation du processus du maintien en MDT (boucle phonologique). Nous en avons conclu que si la production avec modèle n'a pas présenté d'obstacle majeur, elle réclame toutefois, à ce stade, un étayage permanent.

La procédure a-t-elle été aussi heureuse en production sans modèle ? La vignette ci-dessous illustre comment il s'y est pris pour écrire sans modèle pour la première fois. Cette production se situe après avoir, au cours de la même séance, produit le mot /étoile/ avec modèle. Le moment de jeu qui a précédé est considéré comme un distracteur.

Vignette 28 – Séance 41. Thème : production sans modèle.

42.02 **A** : *On a fait un jeu de chat, un jeu de singe, un jeu de chien et maintenant, on fait un jeu d'écriture. Viens !*
E : Se retourne. Rejoint la table. S'assied en face de l'adulte.

42.19 **A** : (Face à face.) *Alors, je vais te demander…*

42.24 **A** : *Écoute bien.* **E** : *Oui.*

42.27 **A** : (Pointe la photo de l'étoile.) *Je te demande d'écrire le mot : étoile, sans modèle.* **E** : Regarde la photo.

42.30 **A** : *Les lettres sont là.* (Pointe le paquet de cinq cartes.) *Elles sont mélangées.*

40.33 **A** : *Écrire//sans modèle.*

42.39 **E** : *Vert ! Vert.* **A** : *Ah, ben non. Vert, je ne l'ai pas.*

42.43 **A** : *Le mot// : étoile.* **E** : Regarde la photo.

42.48 **E** : *[*e*]* (Regarde les cartes.)

42.49 **A** : *Oui. C'est bien ça.//Ça commence par [*e*].*

42.52 **E** : *Prend et place la carte /e/.* **A** : *Là, tu as écrit [ə].* **E** : *Étoile.*

42.59 **A** : *Ça commence par [*e*]. Tu as raison.* **E** : Regarde les cartes.

43.00 **A** : *Il est où, le [*e*] ?*

43.05 **A** : Regarde bien les lettres.

43.06 **E** : *Choisit la carte /é/ et la place devant lui.* **A** : *Bravo. Là, tu as écrit : [*e*].*

43.12 **A** : *Maintenant ?* **E** : *[t w l]* **A** : *[t]*

43.16 **A** : *[t w] [t] [t]* E : Choisit la carte /l/. **A** : *Ça, c'est [l].*

43.18 **E** : Choisit /oi/. **A** : *Ça, c'est [w].*

43.29 **E** : Choisit /t/. Place la carte après le /é/. **A** : *Oui. Alors là, tu as écrit : [*e *t].*
43.33 **E** : Choisit et place la carte /oi/. **A** : *[ə t w]* **E** : [l] ::: **A** : *Oui.*
43.36 **E** : Place la carte /l/ et la carte /e/ grisée. **A** : >*Bravo **C** !*>
43.40 **A** : *Tu sais, ce que tu as fait, c'est très bien. Tu as dit : ça commence par [ə]. Après tu as dit [t w]//[t] et [w]. Après tu as dit [l] : [ə t w l] Bravo !* (Applaudit.)

Cette fois-ci, la procédure de l'élève semble tout à fait ordinaire. Il oralise trois fois les segments oraux qu'il doit produire (42.48, 43.12, 43.33) et procède par tentatives successives en suivant l'ordre conventionnel sans aucune difficulté manifeste. L'étayage est important. Essentiellement verbal, il consiste à rappeler deux types d'information : celui relatif à la forme sonore de ce que propose l'enfant et celui qui guide la procédure. Nous nous sommes positionné en retrait afin de le laisser initier les actions. La guidance n'anticipe ni ne simplifie la résolution. Elle ne sert qu'à confirmer les choix, ou à signaler une erreur (42.52, 43.33) qui peut prendre le caractère d'un obstacle définitif.

3. Un nouvel essai à partir d'un corpus imposé

Les séances suivantes (42 à 46) ont été consacrées à la systématisation de notre procédure à partir de nouveaux mots.

Nous avions travaillé trois séances (39, 40, et 41) à partir d'un corpus lié à un vécu expériencé, comme nous l'avons dit. Il est apparu que cette prise en compte de l'aspect affectif du langage a permis à l'enfant de donner du sens à la situation scolaire. Nous avons voulu savoir s'il était possible qu'il s'inscrive avec autant d'intérêt dans la même démarche mais, cette fois-ci, à propos de mots qui ne correspondent pas à une expérience qu'il a initiée afin de vérifier le degré de négociation possible avec l'environnement. Cette question nous paraissait importante car, si pour apprendre, l'enfant part de son expérience propre, celle-ci peut très vite atteindre des limites. Qu'adviendrait-il s'il arrivait le moment où il ne proposerait plus rien ? Le professeur ne peut dépendre à ce point d'un matériau dont la source peut tarir à tout moment. Que l'enfant réponde ou ne réponde pas, c'est un fait qui doit être admis. Que le professeur n'ait rien à proposer pour entretenir la dynamique d'apprentissage relève d'une autre problématique beaucoup plus grave.

D'autre part, apprendre ne peut se faire sans la prise en compte de l'altérité (Golse). En situation scolaire, elle se joue dans les interactions, certes, mais aussi dans les contenus. En d'autres termes, c'était notre tour de proposer un corpus.

Cependant, nous avons pris quelques précautions afin que certaines occurrences servent de lien entre le connu et l'inconnu. Nous avons donc préparé une nouvelle liste de

mots fondée sur un choix arbitraire tout en prenant soin d'y inclure des mots déjà rencontrés dans une expérience passée. Nous avons aussi voulu savoir s'il était possible de focaliser son attention sur un phonème en particulier comme cela se fait en classe ordinaire.

Nous nous sommes, en partie, servi du corpus de phrases que l'enfant nous avait dictées quelques mois auparavant (Séance 24). Nous y avons puisé le mot /papillon /car, tout au long des séances, notre élève y avait fait référence sans que nous nous y attardions. Notre choix s'est porté sur le phonème [õ] associé au phonogramme : /on/. D'après l'échelle de fréquence déjà citée, cette forme orthographique est utilisée à hauteur de 92,8%. Dans l'échelle de fréquence phonologique de Wioland[76], allant de 1,84% à 10,60% pour les phonèmes vocaliques, cette forme phonémique atteint 2,25%. Quels autres mots choisir ?

Nous avions remarqué un objet présent dans la salle qui avait intéressé l'enfant à plusieurs reprises sans pour autant que cet attrait puisse donner lieu à une séquence. Il s'agissait d'un énorme ballon bleu servant à faire de la motricité. Aussi, avons-nous introduit ce mot. Nous verrons que le hasard a bien fait les choses ainsi que pour une autre occurrence « montre » car, fait exceptionnel, l'enfant en avait une ce jour-là[77]. En nous penchant sur l'échelle E.O.L.E., nous avons pris connaissance des pourcentages d'acquisition pour les élèves tout-venant : ballon (100% en CE2, 92% et 95% en CM1 et CM2) ; glaçon (100% en CE2) ; cochon (91% en CE2 et 99% en CM2) ; montagne (83% en CE2, 94 et 97% en CM1 et CM2) ; champignon (87% en CE2, et 88% en CM1). Papillon convenait avec un taux à 98% pour le CE2. Seul le mot /montre/ se distinguait (78 % en CE2 et 84% en CM1).

Photo 20. Les photos du nouveau corpus : deux signifiés pour un signifiant.

Nous avions en tête les différents temps de notre démarche. L'enfant les connaissait en tant que format, c'est-à-dire modalité interactionnelle de travail. Notre rôle serait de dynamiser le passage d'une activité à l'autre en fonction de ses réponses. Nous respecterions son rythme. Nous avons cependant apporté un changement au niveau des représentations

[76] Wioland François (1991), *Prononcer les mots du français. Des sons et des rythmes,* Paris, Hachette.

[77] Ce hasard rappelle qu'il est toujours intéressant de prévoir un corpus en lien avec un vécu immédiat ou différé selon les aptitudes cognitives de l'élève.

photographiques en proposant, comme nous l'avions fait quelques mois plus tôt, systématiquement deux objets différents pour une même occurrence. Nous étions donc attentif à la façon dont il s'approprierait ces nouveaux constituants de l'environnement pédagogique. En principe, cela ne devait pas représenter un obstacle dans la mesure où, lors du travail à partir des énoncés inspirés du paysage urbain, il avait parfaitement associé deux représentations photographiques différentes d'un même objet. Un autre changement interviendrait : nous avions décidé que nous n'interviendrons en aide phonologique qu'en cas de nécessité absolue et ce afin d'observer la qualité de sa procédure phonographique.

a) La production lexicale avec modèle

Il est entré et, reproduisant le scénario des deux rencontres précédentes, il a rangé les chaises. Comme à l'accoutumé, nous avons accompagné cette initiative d'un commentaire verbal signifiant qu'il fallait qu'il y ait de la place pour jouer. Sur ce, il s'est saisi d'un énorme ballon bleu dont il nous était arrivé de nous servir sans que cela ne donne lieu à un véritable épisode conversationnel. Nous avons été heureux de constater qu'il ne s'était pas installé dans une stéréotypie et qu'il savait changer de jeu. Il a ensuite proposé des scénarios qui nécessitaient notre participation. Cette demande était explicite. Fait maintenant habituel, nous avons commencé par jouer ensemble mais, cette fois-ci, avec un objet que nous pouvions nous passer l'un à l'autre. Ce qui était un format fort différent. Nous en avons profité pour, une fois de plus, abordé le déictique pronominal « toi » en incluant dans le scénario des passes successives du ballon, une annonce qui permettait d'interpeller l'autre joueur : « *Attention, à toi…* » suivi du prénom, suite à quoi chacun lançait l'objet à l'autre. Puis, après presque six minutes nous avons demandé de nous mettre au travail ; ce qu'il a accepté sans difficulté.

Nous l'avons laissé découvrir le matériel. Il a immédiatement associé les photos. La dénomination a quasiment été aussi rapide mais mis à part le mot /glaçon/ et le parasitage du mot /neige/, qui apparaissait sur les photos et qui a empêché la production orale du mot /montagne/. Nous aurions dû choisir des photos beaucoup plus explicites ; ce qui n'est pas toujours évident à trouver car les représentations de la réalité ne portent, que très exceptionnellement, une seule caractéristique (ou attribut) de celle-ci.

Photo 21. La montagne.

La production orale a présenté la même altération sur les phonèmes [r] ([mɔ̃t], pour /montre/, [abr] pour /arbre/) et [ʃ] ([sɑ̃piɲɔ̃] pour /champignon/). La production orthographique avec modèle, quant à elle, s'est déroulée sans obstacle. Il a choisi les mots puis nous lui avons donné l'ensemble des cartes phonogrammiques afin qu'il le reproduise en se servant du modèle.

Il a choisi les mots : montagne, glaçon, montre, champignon et ballon. La production avec modèle de la séance 42 démontre une certaine rapidité (de 0.18 à 0.42 mn) qui est comparable à la tâche de production lexicale sans modèle de l'ancien corpus (de 0.24 à 1.00 mn). Cette durée, un peu plus longue, peut refléter, en partie, l'effort attentionnel réclamé par la découverte de ce lexique, la mémorisation des mots inconnus, ou mal récupérés (glaçon, montagne) et la mise en œuvre d'une procédure phonographique. Toutefois, la durée de production ne semble pas connaitre de réduction permanente à l'instar de ce qui se peut se constater chez les enfants tout-venant. Une comparaison avec la séance 43 (Annexe 19) va dans ce sens. Excepté le lexème /ballon/ qu'il a transcrit lui-même, il met encore beaucoup plus de temps (0.51 à 1.20 mn) pour une production avec modèle des mots qu'ils voient pour la deuxième fois avec nous[78]. Ce constat nous a amené à penser que, si la procédure était mémorisée et bien planifiée, sa réussite dépendait avant tout d'un étayage important afin de maintenir l'orientation de la tâche. En conséquence, le temps de production n'apparait pas comme une variable pertinente dans le sens où il est difficile de corréler celui-ci aux effets objectivés des interactions de tutelle.

[78] Il se peut qu'il y ait été exposé ailleurs : classe, orthophonie, centre de loisir.

Tableau 20 – Séances 42 et 43. Temps de production avec modèle des occurrences du nouveau corpus.

	Séance 42	Séance 43
Ballon	0.18 mn	2.31 mn (graphomotricité)
Montre	0.16 mn	0.51 mn
Champignon	Ø	1.20 mn
Montagne	0.36 mn	0.45 mn
Glaçon	0.42 mn	0.57 mn

Nous avons observé les mêmes procédures que lors des séances précédentes. Il isolait les syllabes orales pour ensuite distinguer les phonèmes aidé en cela par les cartes qu'il posait dans l'ordre conventionnel, cette fois, l'une après l'autre tout en oralisant le phonème correspondant. Nous ne sommes intervenu qu'à propos de quatre points : lorsque ses mouvements allaient trop vite par rapport à la production orale, ce qui faisait référence à la difficulté de gérer des flux informations différents de façon simultanée ; lorsque le phonème émis n'était pas correct sans pour autant demander à l'enfant de le reproduire ; pour relancer une nouvelle production après une digression et enfin pour le féliciter. Notre tutelle a donc été beaucoup plus distante en comparaison avec les séances précédentes. Au niveau langagier, nous avons remarqué que l'énoncé : « *ça commence par* », semblait générique dans le sens où Il ne correspond ni au commencement du mot, ni au commencement de la syllabe mais à la cible phonologique, que ce soit la syllabe ou le phonème. Lorsque l'enfant recherche à établir un lien phonographique, il utilise cette formule. Nous aurons confirmation lors d'une séance ultérieure.

b) Un effet de l'investissement de l'élève dans ses apprentissages : la production écrite du mot : ballon

Nous avons dit combien le geste graphomoteur coûtait à notre élève. Nous savions ce que son père attendait de lui parce qu'il l'avait explicitement exprimé. Nous ne l'avons donc pas sollicité à ce propos. Cependant, une séquence, particulièrement émouvante tend, selon nous, à démontrer le degré de son investissement dans son apprentissage.

Durant la séance 43, (Annexe 19) l'élève s'est servi des cartes phonogrammiques pour écrire le mot « cochon ».[79] Il manquait la carte /o/ que nous parvenions plus à trouver. Nous lui avons alors proposé d'écrire lui-même cette lettre manquante. Nous avons mis un feutre et une feuille de papier à sa disposition. Il a marqué un arrêt, a regardé les photos et décidé d'écrire un autre mot : ballon.

Vignette 29 – Séance 43. Thème : production écrite spontanée de l'enfant (geste graphomoteur).

11.01 A : Vas-y. Essaie avec le mot : cochon. E : Prend les cartes. Place la carte /on/.

11.09 A : *Ça, c'est : [ɔŋ].* E : Place la carte : /on/.

12.01 A : *Là, tu as écrit : chon.*

12.05 E : (Produit des sons avec les phonèmes [ɔk].) *Oc oc oc oc. >Y commence par C.>*

12.15 A : *Oui. ::: Bien ! Ça commence par un C.* E : Prend la carte /ç/.

12.20 A : *Attention. Là, il y a une petite cédille.* Prend la carte /c/. A : *Voilà :::.*

12.27 E : ↓*Y a pas le mot : cochon.*↓ A : *Ah non. Il manque une lettre.*

12.31 E : ↓*Y a pas le mot : cochon.*↓ A : *Tu as raison. Il n'y a pas le mot cochon. Parce qu'il manque une lettre. Tu ne peux pas l'écrire.*

12.35 A : *Et cette lettre, c'est le… ?*

12.37 E : *O.* A : Applaudit.

12.39 E : *>Ooooooo>* A : *Bravo.*

12.42 A : *Alors, regarde…(*Se lève passe hors champ de vision de l'enfant).

12.45 A : *Il manque la lettre : /o/.*

12.49 E : Rit.

12.55 E : *Le mot cochon. Il est où le mot cochon ?*

12.57 A : (Hors du champ de vision) *Il manque la lettre /o/.*

12.59 A : (Revient s'assoir près de l'enfant). *Tu vas l'écrire toi-même.*

13.03 E : *Y a pas le mot cochon.* A : *Non. Il n'y a pas le mot cochon parce qu'il manque une lettre.* (Place la feuille devant l'enfant.)

13.08 A : *Et comme il manque la lettre o, c'est toi qui vas l'écrire.*

13.18 A : *Tiens **C**. Écris la lettre qui manque*. (Tend le feutre.)

13.20 A : *Écris le /o/.*

13.23 E : Prend le feutre. Regarde le modèle. Regarde les autres photos.

13.53 E : (Se saisit de la photo du mot : ballon.) *>Je veux écrire le mot ballon.>*

13.54 A : *Ah ::: ! Tu veux écrire le mot ballon. :::* E : Regarde la photo.

[79] Le mot : ballon, a donné lieu à un échange qui traduit, selon nous, l'accès à la dimension symbolique de l'écrit par l'enfant. Conf. Annexe 18.

13.57 A : *Tiens, prends la feuille, alors*. E : Prends le feutre. Regarde le modèle sur la photo.

14.04 A : *Tu veux écrire ?//Vas-y. Ba//llon* E : Commence la production graphique.

14.08 E : (Regarde le modèle.) *D'abord… ::*: (Trace le B.) A : *Très bien.*

14.18 E : *A* (Trace la lettre.) A : *Bravo. A.*

14.23 E : (Regarde le modèle sur le chevalet) *L.* (Trace les deux L) A : *Voilà. L et L.* (Pointe chaque lettre du doigt sur la production de l'élève.)

14.32 E : (Regarde le modèle.) *N.* (Trace un M.)

14.47 **E** : Barre le /m/.

14.48**A** : *C'est bien. Tu corriges. Là, tu as écrit balm* [balm] **E** : Regarde sa production.

14.49 **A** : *Cherche [ɔ̃]. Il est où le [ɔ̃] ?*

14.50 **E** : (Se penche sur sa feuille pour corriger.) *Ballon.* A : *Vas-y.*

14.55 **E** : (Réécrit le mot une deuxième fois plus bas sur la feuille. Ecrit le B.)
A : *B.* **E** : A. **A** : *Très bien*.

14.59 **E** : (Trace la lettre L.) **A** : *L.* **E** : (Trace le deuxième L.) **A** : *L.*

15.02 **A** : *Et [ɔ̃].*

15.06 **E** : *>Y commence par un M !>* (Lève les bras en laissant les avant-bras et les mains ballants tout en maintenant le feutre dans sa main.)

15.14 **A** : *Non, non. Attention **C**. Toi, tu écris le mot : ballon.* (Pointe le modèle sur le chevalet.) E : Regarde le mot que pointe l'adulte.

15.15 **A** : *[ɔ̃]*

15.18 **E** : *[ɔ̃]* A : *Voilà*. E : Regarde le modèle.

15.22 A : *Un N.* (Se lève pour aller au tableau.) *Je vais te montrer comment on fait un N majuscule.*

15.27 **A** : (Trace la lettre N au tableau.) *Comme ça.* **E** : Ne regarde pas. Regarde sa feuille. Essaie de tracer la lettre.

15. 30 **E** : (Réussit à tracer le N.) **A** : *Oui !::: Bravo ::: !* **E** : *Oh, non :::! C'est pas beau !*

15.33 **A** : *Pourquoi c'est pas beau ?*

15.36 **E** : Retourne la feuille. **A** : *Alors, recommence.*

15.37 **A** : *Mais, moi, je trouve que c'est très bien.* **E** : Écrit ballon pour la troisième fois.

15.42 **E** : Trace la lettre B. Approche la photo avec le modèle orthographique.

15. 43 **E** : (Trace la lettre /a/.) *>Y commence par un A.>* **A** : *Très bien. Ça commence par un [ba]* **E** : *un [ba]*
15.59 **A** : [*ba] [lɔ̃]. Alors,//il faut 2 L.* **E** : Regarde le modèle.

16.01 **E** : (Trace les L.) *Un, deux.*

16.03 **A** : *Voilà. Et maintenant, il faut [ɔ̃].* **E** : Regarde le modèle. Trace la lettre O.

16.06 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) > *Comment on écrit N ?* > **A** : (Se déplace vers l'affiche de l'alphabet.) *Je te montre.*

16.13 **A** : (Pointe la lettre en caractère d'imprimerie.) *Comme ça // Comme ça.*

16.14 **A** : *Ça, c'est N.* **E** : Rit.

16.18 **A** : (Revient s'assoir à côté de l'enfant.) *C'est très bien,* ***C****.*

16.21 **E** : Tient le feutre à quelques millimètres de la feuille. Hésite.

16.21 **E** : *C'est pas attacé [*a t a s ə*]* **A** : *Non. Ce n'est pas attaché. Bravo,* ***C,*** *c'est en majuscule.*

16.27 **E** : (Le feutre dans la même position.) *Oh !::: Comment on écrit N* ? (Intonation de plainte.)

16.30 **A** : *Tu veux que je te tienne la main ?* **E** : Trace le N. Le geste finit sur la table.

16.35 **E** : *>Hummm, c'est pas beau !>* **A** : *Ah si !* E : *J'ai dépassé*

16.36 **A** : (Pointe la production de l'élève.) *Ça, c'est très bon !* **E** : Regarde sa production.

16.38 A : *Ah si, si !* **E** : (Sourit.) *Le mot : ballon !*

16.42 **A** : *Là, c'est très bon ! Tu as bien mis le N.*

16.46 **E** : (Pointe tour à tour sa production, les deux modèles.) *Là, c'est comme pareil le mot ballon.*

Ce passage à la trace a été un moment très émouvant. Notre travail sur les signes avait-il permis l'accès à trace, forme symbolique jusqu'alors refusée ? Les commentaires de l'enfant nous ont encore plus marqué. Nous les avons interprétés comme une métaphore de ce qu'il pensait de lui-même. Un passage d'un article de Marie-Agnès du Pasquier résume notre pensée : « *Ainsi la particularité du tracé est d'être un produit du corps mais qui se fixe en une figuration qui appelle et interpelle le regard, lequel lui redonne vie par la projection. Et cette mise en sens projective marque aussi le début, ou l'affirmation, d'une symbolisation. Le tracé devient activité symbolique, laquelle nécessite tout autant qu'elle signe la mise à distance et la séparation par rapport à l'objet. C'est en ce sens que l'on peut dire que l'activité de figuration est indissociable du langage.* »[80].

Au-delà de l'investissement de l'enfant, qui est en soi remarquable parce qu'il ne lui a pas été imposé sous cette forme très complexe qu'est la production graphomotrice, l'analyse de cette séquence apporte des informations précises sur ses savoir-faire.

L'enfant a exprimé sa procédure en utilisant l'adverbe de temps : d'abord (14.08), qui permet de déceler une planification des opérations. C'est, selon nous, une preuve de plus qu'il systématise un savoir-faire. On remarque qu'il a respecté la convention d'écriture. Il a produit le geste graphomoteur en même temps qu'un énoncé déclaratif tout à fait congruent à la situation. Le phonogramme géminé n'a posé aucun souci. Nous remarquons, à ce sujet, que

[80] Du Pasquier Marie-Agnès, « Écrire, c'est passer de l'image à la lettre », *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 5, 1996, p. 295.

l'enfant a opéré de façon séquentielle, lettre par lettre excepté pour le double /l/, qu'il trace rapidement (14.23) ; ce qui tendrait à démontrer sa mémorisation en tant que séquence de lettres indivisibles. Cependant, seule une analyse beaucoup plus fine à partir de données récoltées avec du matériel adéquat permettrait de s'en assurer[81]. Nous insistons (14.23) parce que l'enfant n'a verbalisé qu'une seule des deux lettres. Lors de la troisième production, l'enfant saura faire comprendre à son professeur qu'il sait qu'il en faut deux en les dénombrant (16.01). L'obstacle majeur porte sur le phonogramme /on/ et plus particulièrement sur le geste graphomoteur nécessaire pour tracer le /n/. Celle-ci semble tellement difficile que le /o/ est omis (14.49). Toute l'attention de l'élève semble focalisée sur cette lettre qu'il confond avec le /m/ ; confusion dont nous avions pris connaissance lors des séances de Scrabble®. C'est à cause de cela que l'élève s'y est repris par trois fois, pour, au final déprécier ce qu'il a produit. Nous avons interprété ces trois essais comme une correction. Nous avons donc conclu que notre élève était capable d'analyser sa production au regard d'une norme dont il avait connaissance et d'agir sur sa cette dernière pour la rapprocher au plus près de celle-ci.

Nous avons eu confirmation que l'expression « *y commence par* » était bien une verbalisation de la procédure indépendamment de l'unité phonologique ou orthographique dont il était question. Une fois le sens saisi, nous n'avons pas tenté de corriger l'énoncé. Cependant, nous avons pris garde que ce qu'il produisait, soit en adéquation avec sa recherche. Nous avons donc considéré que l'enfant oralisait un savoir-faire afin de maintenir l'orientation de la tâche et, peut-être, de le signifier à l'adulte.

Alors que nous donnons un exemple du geste graphique au tableau[82], l'élève réussit tout seul. La lettre /n/ restera pourtant mystérieuse. Il n'est pas satisfait. Lors de la troisième production, il montrera que l'automatisation semble impossible, pour l'instant.

La procédure est bien phonographique. Nous notons que l'obstacle majeur n'a pas été la dimension phonologique mais essentiellement le geste graphomoteur. Celui-ci n'étant pas maitrisé, la production écrite réclame une mobilisation des ressources attentionnelles trop importante (McCutchen, 1994, 1996 ; Just et Carpenter, 1992, Fayol, 2013 ; Zesiger, 1995, 2000) pour que l'élève s'engage dans un apprentissage qui puisse être source de plaisir. C'est, selon nous, ce qu'il a exprimé de façon non verbale dans les trois tentatives successives puis

[81] Nous pensons en particulier au matériel utilisant le logiciel Eye and Pen® (Chesnet et Alamargot, 2005 ; Alamargot, Chesnet et Ros, 2006). Cependant, nous ne savons pas s'il serait utilisable avec des enfants autistes qui ne sont pas de haut niveau.

[82] Un tracé sur le même plan, c'est-à-dire sur une feuille posée à côté de l'enfant aurait été beaucoup plus accessible.

dans un énoncé auto-évaluateur sans complaisance (16.35). À ce propos, nous avons considéré que lorsqu'il a signalé que sa production n'était pas en attaché (16.21), il s'est agi d'une dépréciation que nous avons renvoyée sous forme de compliment au regard de sa connaissance à propos de la police.

Il a été d'une constance remarquable, restant en situation de production durant 2.53 mn, tout en planifiant sa procédure et entretenant une interaction langagière, même si celle-ci a connu des modulations en termes d'attention conjointe. Pour autant, l'intonation a été un marqueur de l'effort fourni. L'intensité des énoncés portant sur la procédure (« *Y commence par…* » ; « *Comment on écrit /n/ ?* ») se distingue en cela. La rupture qui suivra cette séquence, et dont nous parlerons, est, selon nous, une autre expression de la pénibilité de la tâche.

c) La compétence orthographique en construction

Suite à ce beau moment, nous l'avons sollicité pour qu'il produise deux autres mots avec les cartes, cette fois-ci : /montre/ puis /glaçon/. Nous avons proposé ces deux lexèmes pour deux raisons différentes.

La première relève d'une systématisation que nous souhaitions observer. Le dispositif était-il suffisamment lisible pour que l'élève s'en empare et intègre la planification qu'il induisait ? Certes nous venions de le voir à l'œuvre et, qui plus est, en production graphomotrice. Cependant, nous voulions savoir si, une pratique systématique le rendrait en mesure de développer son analyse phonographique de façon plus efficiente.

La seconde avait trait à la possibilité de transfert. On se souvient que l'enfant ne semblait pas connaitre le mot le mot /glaçon/. Il l'avait récemment découvert avec nous. Sa production réclamait un transfert des savoir-faire acquis à partir de mots devenus familiers. Nous pourrions ainsi savoir s'il développait, ou non, une compétence orthographique. Quels critères nous permettraient de définir cette dernière ? Il s'agissait de transférer les opérations d'assemblage déjà mises en œuvre sur un mot qui semblait nouvellement acquis. Les savoirs relevaient de la reconnaissance des phonèmes et des phonogrammes ; les savoir-faire de la mise en œuvre de la procédure phonographique (médiation phonologique), de l'utilisation des cartes de phonogrammes, de la production du mot selon le sens conventionnel de l'écriture, de la planification de l'ensemble des opérations.

Nous n'avons pas trié les cartes au préalable. Le /ç/ de /glaçon/ côtoyait le /c/ de /cochon/, le /gn/ de /montagne/, le /gl/ de /glaçon/. D'autres cartes, qui n'avaient pas de rapport avec les mots-cibles, étaient aussi sur la table. Ce choix était intentionnel. L'enfant

rencontrait donc une contrainte supplémentaire. Bien entendu, nous interviendrions si nécessaire afin de réduire cette complexité.

Les deux vignettes suivantes illustrent ces deux moments.

Vignette 30 – Séance 43. Thème : production d'un mot connu.

22.54 **A** : *Maintenant, tu vas essayer d'écrire le mot : montre.* **E** : Se penche sur les cartes pour réfléchir et commencer la production.

22.55 **A** : *Alors, comment s'écrit le mot : montre ?* **E** : Observe le modèle.

22.57 **A** : *Tu peux essayer, sans modèle.*

23.00 **E** : *Le mot : monte.* **A** : *Montre.*

23.05 **E** : *Monte !* (Prend les photos)

23.09 **A** : *Là, tu regardes le modèle ?*

23.10 **A** : *Montre.* **E** : Manipule les cartes.

23.13 **E** : Place la carte /m/. **A** : *Très bien. Ça commence par ?*

23.16 **E** : *M.* **A** : *Bien. Ça fait [m]. :::*

23.21 **A** : *Après ?*

23.27 **E** : Place la carte on. **A** : *Ça, ça fait ?* **E** : *Monte.*

23.28 **A** : *Ça fait : mon.*

23.31 **E** : *T.* (Cherche la carte.)

23.33 **A** : *Maintenant, il faut [tr].*

23.36 **E** : Place la carte /tr/.

23.42 **A** : *Et qu'est-ce qu'il y a, à la fin ?* **E** : *E.* (Place la carte /e/.) **A** : *Oui :::!*

23.48 **A** : *Ça fait : mon//tre. Bravo.*

23.53 **A** : *Est-ce que tu veux l'écrire sur une feuille ?* (Tend le feutre.) **E** : *Non.*

23.56 A : *Non ? Tu n'en as pas envie ?*

23.59 E : *Regarde, ça, c'est…* (Prend les photos des ballons.) *Le mot : ballon.* A : *Oui. C'est bien.*

24.10 A : *Allez, viens, on joue à chat.*

On constate que les échanges sont tous focalisés vers un but. Nous proposons à l'enfant, pour la seconde fois (Séance 41), de tenter de produire sans modèle. Nous ne sommes pas certain qu'il ait entendu. Il utilise donc les deux photos. Il place la carte /m/ sans commenter son action. C'est nous qui la verbalisons. Puis, après une hésitation certainement produite par la suite consonantique qui contient le phonème [r] qui lui pose problème, il choisit les cartes et les place dans le sens conventionnel.

Après un moment de jeu, nous avons proposé à l'enfant de reprendre le travail. Il a, de tout de suite, exprimé le choix de produire le mot /glaçon/.

Vignette 31 – Séance 43. Thème : production avec modèle d'un mot inconnu. Procédure phonographique systématisée par l'enfant.

29.03 E : Choisit la photo du glaçon. A : *Donc, tu veux écrire le mot : glaçon.*

29.07 E : *D'abord, il commence par…* (Prend les deux photos des glaçons.) *Heu… [*g l a*].*

29.15 A : *Ça commence par [*g l a*].*

29.19 E : Prend la carte /gl/. A : *Très bien.*

29.27 **A** : *[*g l a*]//[*s ɔ̃*].*

29.29 **E** : *[*sɔ̃*]* **A** : *[*g l a*] D'abord.*

29.30 **E** : *[*g l a*]* (Prend la carte /a/.) **A** : *Bravo.*

29.37 **E** : *[*sɔ̃*]*

29.38 **A** : *Oui. Maintenant [*sɔ̃*].*

29.41 **E** : *Glaçon.* (Hésite sur la carte /c/. La carte /ç/ est juste à côté.)

29.45 **A** : *Regarde bien. C'est avec une cédille.* **E** : *Oooooh.* (Cherche dans les cartes.)

29.50 **A** : *Qu'est-ce que tu cherches ?* **E** : *Le mot : gla//çon.*

29.56 **A** : *Tu cherches les lettres pour écrire le mot : glaçon.* **E** : Prend la carte /on/.

29.58 **A** : *Là, tu as écrit : glaon.*

30.00 **A** : *Il faut le [s]* **E** : Prend la carte /ç/. La place correctement.

30.02 **A** : *Oui ::: ! ↑Bravo !↑*

30.05 **A** : *Glaçon.* **E** : (Écholalie) *Glaçon.*

Notre élève débute par l'oralisation de la procédure (« *ça commence par…* »). Il produit ensuite un énoncé qui relève d'une analyse métalinguistique en rapport avec la production orthographique (29.07). De notre part, nous confirmons. Il se saisit de la carte correspondante au premier graphème qui est une suite consonantique. À ce moment, nous rappelons la forme sonore de l'ensemble du lexème. Au visionnage, et avec le recul, nous avons pensé que nous perturbions l'élève qui a répété, certainement en écholalie la deuxième syllabe alors que son attention devait être maintenue sur la première qui n'avait pas encore été réalisée. Apparemment, notre intervention intempestive ne l'a pas dérangé puisqu'il choisit la carte phonogrammique correspondante au deuxième phonème (29.30). Nous rappelons, une fois de plus la forme sonore. L'enfant fait de même mais en deux temps (29.37 et 29.41). Il porte son attention sur la carte /c/ en la pointant et la touchant du doigt (29.41). Nous intervenons pour lui signifier que le phonogramme qu'il cherche possède une particularité : la cédille. Cette information le trouble. Il se peut qu'il ne sache pas à quoi référer cet énoncé. Nous interprétons sa plainte (« *Oooooh* ») comme l'expression de cette difficulté. Il se tourne alors vers une carte qu'il connait pour revenir ensuite vers le /ç/ en ayant porté son regard sur le modèle.

Cette performance confirme ce que nous pensions : il a acquis une procédure de production orthographique par assemblage. Il opère bien par transposition phonographique. En s'appuyant sur la perception de la syllabe, il peut discriminer les phonèmes la constituant. Il va alors chercher les graphèmes qui correspondent. La stratégie épellative n'a, à aucun moment, été mobilisée. Le principe orthographique, qui fait qu'à un élément sonore ne correspond pas toujours une seule lettre mais une séquence de lettres, ne représente pas d'obstacle majeur.

Cela dit, la présence du modèle venait nuancer ce constat. Notre élève pouvait très bien reproduire l'information visuelle. On serait alors en situation de reproduction, de copie, sans que cela ne démontre l'existence de la médiation phonologique. Dans ce cas, nous ne pourrions parler de processus phonographique mais seulement de prise d'indices visuels. Pour ce faire, nous devions proposer à l'enfant une tâche un peu plus complexe : la production orthographique sans modèle.

4. La production sans modèle ; une nouvelle contrainte (Séance 46)

Nous lui avons signalé les conditions nouvelles. Nous ne pensons pas qu'il ait bien saisi de quoi il retournait avant de se trouver en situation c'est-à-dire d'avoir en main les photos sans modèle orthographique. C'était la première fois qu'il n'avait plus la possibilité d'y recourir. Nous savions que ce moment était crucial, qu'il nous permettrait de mesurer tout le chemin parcouru par notre élève. Soit il exprimerait une crainte, trop importante, de se lancer, soit, suffisamment fort de ses réussites passées, confiant dans notre accompagnement, il prendrait le risque de produire un mot sans l'étayage d'une référence. En effet, sans elle, tout dépendait uniquement de lui. Considérant ce changement important, nous avons présélectionné et déposé les cartes de phonogrammes sur chacune des photos correspondantes. Cependant, nous les avons placées dans le désordre. Il ne suffisait donc pas à l'enfant de les repositionner telles quelles pour réussir.

La prise de conscience de la nouveauté s'est donc faite dans la douceur. La vignette retrace les échanges de cet épisode. Il se situe après une séquence de jeu de chat.

Vignette 32 – Séance 46. Thème : prise de conscience par l'enfant des nouvelles conditions d'exécution de la tâche : la production sans modèle.

10.37 **E** : (Prend la photo dès qu'il est assis.) *Fais voi [vw] le mot*. **A** : Se lève prendre du matériel.
10.38 **A** : *Oui. Tu regardes la photo.*
10.42 **A** : *Quel est le mot que tu dois écrire ?* **E** : Ne regarde plus la photo.
10.48 **A** : (Pointe la photo que l'élève a choisie.) *Regarde bien cette première photo*.

E : Regarde la photo.

10.55 **A** : *Quel est ce mot ?* **E** : *Papillon.* (Sourit.)

10.57 **A** : *Alors, je vais te donner les lettres pour écrire : ↑papillon.↑*

11.01 **A** *: Je les mélange, et toi//tu vas essayer de d'écrire le mot.* **E** : Regarde sur le côté en direction de l'affiche de l'alphabet.

11.08 **A** : *Vas-y. Alors [pa].* **E** : (Regarde la photo sans modèle. Puis, regarde le tas de photos placé devant l'adulte. Se saisit des photos.) *Mais, non, heu…* (Cherche dans les mains de l'adulte.) *↑Le mot ?↑*

11.15 **E** : *Où est-ce que y est écrit papillon ?* (Regarde l'adulte et cherche dans les photos).

11.17 **A** : (Pose sa main sur le bras droit de l'enfant.) *Ah, tu veux le modèle ?* **E** : (Regarde l'adulte.) *Oui.*

11.19 **E** : *> Le modèle.>* A : *Oui. // Écoute-moi.* **E** : Cherche dans les photos.

11.22 A : *Essaie d'abord//sans modèle.*

11.25 A : *-D'abord, sans modèle.-* E : *+ Y est où le mot papillon ?+ Y'en a pas le mot papillon.* + (Regarde toutes les photos sans les prendre).

11.31 A : *Non. Là, Y'en a pas. Mais, peut-être, que tu pourras écrire.*

11.34 A : *Essaie d'écrire papillon.// Tout seul.*

11.35 E : Prend une photo. L'élève au niveau de ses yeux sans la rapprocher de son visage.

11.38 A : *Et après…* E : *Sampignon* [sɑ̃pɪɲɔ̃] A : *Oui !* (Pointe la photo.)

11.40 **E** : (Conserve la photo devant à hauteur des yeux.) *Y'en a pas…* **A** : *Le modèle.*

11.41 **A** : *Y'a pas le modèle.*

11.43 **E** : *Y'a pas le mot sampignon.* **A** : *Non.*

11.46 **A** : *- Mais peut-être que tu peux le retrouver ?-* **E** : Regarde l'adulte dans les yeux.

11.48 **A** : *< En réfléchissant. <* **E** : Regarde la photo. Regarde les autres photos.

11.51 **E** : *Y'a pas le mot cochon.* **A** : *Non plus.*

11.54 **E** : *Moi, veux le mot. ::: :* (Regarde les photos. Les déplace lentement en les faisant glisser sur la table devant lui).

11.58 **A** : *Dis-moi quel mot tu veux //écrire.* Range en tas les cartes correspondantes sur chaque photo. Nomme chaque objet au fur et à mesure. **E** : Observe ce que fait l'adulte.

12.03 **E** : (Choisit la photo : glaçon.) *Glace :::.*

12.06 **A** : *Tu veux écrire le mot : glaçon ?* **E** : *Gla !* E : *Ah ! Veux champignon.*

12.37 **E** : *>Veux le mot papillon !>* (Prend la photo du papillon). **A** : (Donne les cartes correspondantes.) *Vas-y.* **E** : Prend les cartes.

12.41 **E** : *Pa//pi//llon.* (Place les cartes P et A). **A** : (Pointe la production de l'élève.) *C'est bien ! [pa].*

Sans pouvoir l'affirmer, il nous semble que la première réaction de l'élève à ce changement environnemental a été de regarder l'affiche de l'alphabet (11.01). Certes, il

l'avait déjà fait alors qu'il était en train de produire un mot. Cependant, le regard porté fait suite à la prise en main de la photo du papillon sur lequel le mot n'apparait plus. La première réaction verbale survient quelques secondes plus tard (11.08). Elle est explicite et d'une qualité énonciative surprenante. On remarquera que l'acte de langage est indirect. L'enfant ne réclame pas le modèle, il demande où il est écrit. C'est l'adulte qui reformule l'énoncé en le transformant en demande. Alors, l'enfant confirme qu'il s'agit bien de cela. Le réclamait-il vraiment ? Nous ne pouvons répondre. Nous en doutons même quand on constate avec quelle vélocité notre élève s'est adapté. Il réitère une seule fois la question (11.25) pour y répondre de lui-même signifiant par-là qu'il a saisi. Puis il donne d'autres exemples (champignon, cochon) qui généralisent ce qu'il vient de découvrir. Très rapidement, il est disposé à se lancer dans la nouvelle tâche (11.54). Son choix n'est pas immédiat, comme cela est souvent arrivé. On ne peut donc pas l'interpréter comme un effet du dispositif. Puis, il s'engage comme à son habitude. Plus tard, il confirmera sa bonne compréhension.

Vignette 33 – Séance 46. Thème : rappel de la nouvelle condition environnementale par l'adulte et l'enfant en cours de séance.

17.36 **A** : Quel mot as-tu envie d'écrire ?
17.40 **E** : Sampignon [sɑ̃ p iɲõ]. (Se saisit de la photo et des cartes.)
17.42 **A** : Vas-y.
17.42 **A** : Sans modèle.
17.45 **A** : Toujours sans modèle.
17.46 **E** : Y a pas le mot : ↓*sampigon.*↓ **A** : Ah, non. Là, il n'y a pas le mot champignon sur la photo.

Les productions se sont avérées plus difficiles mais pas insurmontables. Le temps pris par l'enfant n'a pas atteint des proportions permettant de conclure à un effort démesuré (Annexe 20). Il a procédé comme il savait désormais le faire. Les inversions dues au traitement préférentiel des vocaliques ont réapparu. Notre étayage a été, de fait, plus important. Il est parvenu jusqu'au bout de la tâche, sans jamais se décourager. Il a su se corriger.

Le mot /champignon/ a donné lieu à un jeu phonologique qui, selon nous, a suscité un certain amusement. Alors que l'enfant faisait des propositions sur le premier phonème du mot, nous produisions la forme sonore à partir de ces propositions. Au-delà du jeu, il s'agissait bien d'un échange dont le thème était le lien entre la lettre et le phonème. Cependant, nous avons sciemment mis en scène une procédure par tâtonnement.

Orthographier un mot, c'était bien faire des propositions et les considérer au regard de la norme qui, au demeurant, a été rappelée par l'élève lui-même.

Vignette 34 – Séance 46. Thème : jeu de sonorité autour de la recherche d'un phonogramme.

17.46 **E** : *Y a pas le mot : ↓sampigon↓* **A** : *Ah, non. Là, il n'y a pas le mot champignon sur la photo.*

17.51 **A** : *C'est toi qui dois l'écrire.*

17.54 **A** : (Rythme les syllabes en tapant sur la table.) *Cham//pi//gnon.*
E : En réflexion. Regarde les cartes.

17.56 **A** : *Ça commence par… ?* **E** : *D.*

18.02 **A** : *Par D ?* (Se rapproche de l'enfant. Pointe la photo.) *C'est un dampignon ou un champigon ?* **E** : Silencieux. Observe les cartes.

18.07 **A** : *Champignon.* **E** : (Regarde l'adulte.) *San.*

18.12 **A** : *Ça commence par ?* **E** : *D !*

18.13 **A** : (Pointe la photo.) *Alors, c'est un dampignon.*

18.17 **A** : *Bonjour le dampignon.* **E** : (Manipule les cartes.) *Sampignon.*

18.18 **A** : (Pointe l'élève.) *Ah, Tu dis : champignon.* **E** : *Sampignon*. **A** : *Ça commence par [ʃ].* **E** : (Regarde l'adulte. Long regard.) *P.*

18.24 **A** : *Si c'est P, ça fait : pampignon.* **E** : Rit. **A** : *Pampignon.* **E** : Regarde l'adulte.

18.28 **E** : Regarde l'affiche des lettres de l'alphabet.

18.34 **A** : *Alors, ça commence par ?*

18.37 **A** : Au tout début. (Pointe son oreille.) **E** : Regarde toujours l'affiche.

18.39 **E** : *Ça commence par…* (Regarde l'affiche. Glisse de sa chaise.)

18.47 **E** : (Se redresse.) *Ça commence par un D !* (Regarde l'adulte. Long regard.)

18.48 **A** : *Alors, si ça commence par un D, ça fait un dampignon.*

18.52 **E** : (Regarde l'adulte.) *B !* **A** : *Un bampignon.*

18.55 **E** : *> P, ça commence par P. >*

18.58 **E** : *+> Sampignon, sampignon. >+*

18.59 **A** : *Alors, il est où le [ʃ]* ?

On remarque que l'élève ne fait pas le lien phonographique ([ʃ]→ /ch/) alors qu'il sait le faire dans le mot /cochon/. Il regarde à plusieurs reprises l'affiche de l'alphabet ; ce qui démontre qu'il est en situation de recherche. Malheureusement pour lui, cette lettre n'existe pas. Il fait plusieurs propositions. Nous attendons qu'il isole le phonème [s] puisque c'est sa façon de prononcer le mot. Nous ne voulons pas lui donner la réponse tout de suite. Nous continuons le petit jeu qui semble l'amuser autant que nous jusqu'à ce que nous percevions

les manifestations prosodiques d'un agacement ou d'un découragement (18.55 et 18.58). Il avait déjà prononcé correctement le mot (18.17 et 18.18). Ne pouvant nommer le phonème, c'était une manière de nous donner la réponse. Nous insistons. Il ne peut nous répondre qu'en réitérant ce qu'il sait. Ce faisant, nous percevons que nous avons suffisamment insisté. Nous apportons la réponse et relançons la recherche sur le phonogramme correspond qu'il trouvera.

Un échange ayant pour thème la forme phonologique de la première syllabe du mot /glaçon/ ont permis à l'élève de se corriger simultanément sur le plan phonologique et orthographique.

Vignette 35 – Séance 46. Thème : rétro-action de l'élève avec effet de correction phonologique.

25.46 **A** : (Fait un geste pour ralentir le travail de l'élève.) *Il faut écrire d'abord [gla*].

25.51 **E** : Gla [g l a].

25.55 **A** : Là, tu as écrit [a ɔ̃].

25.56 **E** : *Glaçon. ::: A* : *Oui. Il faut faire [g l a]*. **E** : Place la carte /gl/. **A** : >*Oui !*>
E : Place les cartes /ç/ et /on/.

26.08 **A** : *Là, tu as écrit : [sɔ̃]. C'est bien.*

26.10 **A** : *Et là.* (Pointe la production de l'élève.) *Tu as écrit [a g l]*.

26.13 **A** : *Toi, tu veux [g l a]*.

26.21 **E** : >*[g l a]*> <*[s ɔ̃]*< (Regarde l'adulte dans les yeux.)

26.23 **A** : (Regarde l'enfant qui le regarde.) *Là, tu as écrit [a g l]*.

26.25 **E** : *C'est pas [a g l], c'est [g l a] !* (Intervertit les carte /gl/ et /a/.) **A** : *Bravo ! Tu as corrigé tout seul !* (Applaudit.) *Viens, je te serre la main.*

26.29 **E** : (Se lève.) Donne sa main à l'adulte et tourne la tête.

26.34 **E** : *Après, Patrick est renard.* **A** : *Attends, je vais filmer.* **A** : *Oui. Après, on joue au renard.*

Cette séquence, qui se situe à la fin de la production des mots du corpus récent, montre que l'élève semble avoir gagné en autonomie au regard des conditions nouvelles de production. Si l'étayage reste important, il gère, de façon beaucoup plus fluide, les différentes actions qui le mènent à la résolution.

Les mots du Scrabble® n'ont présenté aucune difficulté. La durée de production s'inscrit dans une dynamique plutôt optimiste, sans que l'on puisse pour autant préjuger, nous le soulignons, d'une progression linéaire de l'apprentissage. Lorsque nous comparons les temps de production des mots du corpus récent à ceux du corpus ancien, les premiers sont beaucoup plus longs (0.35 à 2.35 mn). La récupération en mémoire semble donc beaucoup rapide (0.16 à 1.13 mn) pour les seconds. Cette différence peut s'expliquer par les nouvelles

conditions qui ont perturbé l'enfant en début de séance mais plus à la fin ; ce qui tendrait à démontrer ses capacités certaines d'adaptation à condition de lui offrir un étayage conséquent.

Il est aussi possible que la structure orthographique des mots du nouveau corpus soit une variable qui explique cet écart. Celui-ci présente 16 phonogrammes auxquels on ajoute le schwa, alors qu'on n'en trouve que 10 dans le second.

Enfin, cette durée plus courte peut aussi être la manifestation d'une mise en MLT des formes orthographiques (savoirs) mais aussi des procédures (savoir-faire). Seule la présentation du nouveau corpus dans les mêmes conditions aurait permis de confirmer cette hypothèse. Malheureusement, cinq semaines plus tard, alors que les vacances d'été approchaient, notre élève s'est montré beaucoup moins disposé.

Nous constatons que le corpus présentant une régularité du phonogramme /on/ n'a pas permis la mémorisation de ce dernier. Nous pensons que le coût cognitif important de la production orthographique aidée ne permet pas encore à l'enfant de focaliser son attention sur un élément infrasyllabique spécifique. Ce constat demanderait la mise en œuvre d'un protocole précis afin de pouvoir connaitre les conditions d'un tel apprentissage.

D. Digressions, rythmes et ruptures de l'élève au service de la production orthographique

Durant l'ensemble des séances de production orthographique, notre élève a digressé à plusieurs reprises. Mises à part celles à dimension sensorielles dont nous parlerons, ces digressions étaient toujours congruentes. Nous ne pouvions que nous féliciter de cette aubaine. Quoi de mieux qu'un travail sur la forme linguistique en lien avec la réalité vécue et ressentie ? Nous le suivions et respections ces moments qui ont tous donné lieu à une production langagière; ce qui a été un signe très encourageant. Pour les raisons déjà citées, nous avons considéré ces échanges comme faisant partie intégrante de la tâche orthographique même si leur objet ne portait pas strictement sur la procédure.

Nous voudrions en citer trois pour illustrer nos propos. Il s'agit des épisodes de la montre, du ballon de la séance 42 et de celui de la forme des lettre P, B et D de la séance 46. Elles sont toutes de formes dialogiques.

1. Une digression référentielle : la représentation et le réel

Alors que l'élève vient d'associer les deux photos de la montagne, la dénomination qu'il produit n'est pas correcte (neige). Nous verbalisons les raisons lesquelles il a fait cette hypothèse (neige sur les photos). Nous lui transmettons le mot « montagne ». Nous lui

demandons de nous redire le mot /glaçon/ afin de savoir s'il l'a mis en mémoire. Sur ce, il semble happé par le mot /ballon/ dont il tient une photo en main. En voici la transcription.

Vignette 36 – Séance 42. Thème : digression référentielle pendant la tâche de production orthographique.

L'élève a regroupé les deux photos de ballon. Il a aussi associé les deux photos de glaçon en prononçant le mot « neige ». Les deux interlocuteurs sont côte à côte.

08.57 **A** : (Pointe les photos de glaçons.) *Alors, rappelle-moi//comment ça s'appelle//les petits bouts de glace que l'on met dans les verres*.

08.57 **E** : (Pointe les deux photos de ballons.) *Ballon, ballon.* **A** : *Très bien. C'est ça.*

09.06 **E** : (Se saisit des deux photos des montres.) *Monte, monte.* **A** : *Montre.*

09.08 **E** : (Lève son poignet gauche autour duquel se trouve sa montre et le place au-dessus des photos.) **A** : (Pointe le geste de l'enfant.) *Oui. Comme toi.*

09.10 **E** : *Comme toi.* (Pointe les deux photos de montres et sa montre.) *Monte, monte, monte.*

09.11 **A** : *Comme moi ?* **E** : Regarde les photos des montres.

09.16 **E** : *Comme toi. Montre, monte, monte.* **A** : Silencieux.

09.18 **E** : (Pointe les deux photos de montres et sa montre.) *Monte, monte, monte.* (Regarde l'adulte de côté.) *Comme toi, **C**.* **A** : *Oui.*

09.22 **E** : *Comme toi.* (Pointe les deux photos de montres, pointe sa montre du regard et la touche.) *Monte et monte.*

09.24 **A** : *Oui **C**. Tu as une belle montre.* **E** : *Belle monte.*

09.27 **E** : (Pointe les photos et sa montre.) *Monte et monte. Tu as une belle monte, **C**.*

09.31 **A** : *Tu as une belle montre, **C**. C'est vrai.*

09.33 **A** : *Est-ce que moi//j'ai une belle montre ?* **E** : *>Non. :::>*

09.36 **A** : (Regarde ostensiblement ses poignets.) *< Je n'ai pas de montre.<* **E** : Regarde les photos de montre.

09.40 **A** : (Pointe son torse.) *Moi, //je n'ai pas de montre.*

09.43 **E** : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Moi, j'ai une monte*. **A** : *Tout à fait.*

09.44 **E** : (Regarde les photos des montres.) *Moi, j'ai une monte.*

09.50 **A** : *Oui.//Une belle montre.// Plus belle que celles-là.* (Pointe les photos.)

09.51 **A** : *Alors.* (Pointe les photos de glaçons.) *// Ça ce sont des…* **E** : *Glaçons.*

Nous avons choisi cet échange parce qu'il illustre un certain nombre de points qui nous intéressent et qui sont : les traitements référentiels et inférentiels relatifs à la dimension pragmatique, la gestion des interactions, la tentative d'harmonisation de l'adulte et de l'enfant et l'investissement de l'objet d'apprentissage.

Dans un premier temps, l'élève ne répond pas à la demande du professeur. A-t-il oublié le nom /glaçon /? Il répond par ce qu'il sait en désignant le mot « ballon ». L'adulte le suit,

respectant en cela son traitement particulier de la tâche. Puis, l'élève désigne les photos des montres qu'il associe à l'objet réel (09.18 mn). C'est un traitement référentiel. Le pointage qui l'accompagne a une valeur déictique et le regard en biais appelle à la fois une attention conjointe mais désigne dans le même temps l'autre comme interlocuteur. On ne peut pas voir ici une écholalie ou un discours non signifiant. En répondant verbalement à cette désignation, l'adulte donne à ce geste une valeur d'acte de langage (directif et assertif). Il dit avoir compris que la montre sur la photo rappelle la montre de l'enfant. L'enfant reprend en écholalie, cette fois, qu'en effet, il a une montre. Cependant, le difficile, voire insurmontable usage des pronoms ne l'autorise pas à utiliser la première personne. L'adulte, qui a conscience de ce phénomène, reprend le même message. Pour autant, il insiste et par là, réclame des précisions en questionnant directement l'élève non plus sur le rapport entre les photos et la montre de l'enfant mais sur son état personnel : Qui a une montre ? Moi, toi ? L'insistance intonative est une indication signifiante (09.33 mn) ? La réponse ne dépend plus des photos mais de la situation de communication dans laquelle l'adulte s'est positionné comme interlocuteur par l'usage du pronom moi. L'élève traite alors un autre constituant qui relève cette-fois ci de l'interaction et non plus du matériel. Pour ce faire, il infère le contenu énonciatif produit par le professeur à la réalité. Sa réponse est congruente. L'allongement du phonème [I] est une intonation perçue comme signifiante. L'adulte reprend sous une forme conventionnelle à deux reprises. Puis, l'enfant produit un énoncé grammaticalement correct. L'adulte ne le félicite pas à ce sujet car l'oral académique n'est pas le souci. Seule la compréhension mutuelle compte. Puis, il le ramène à la question première à laquelle l'enfant répond.

Ce passage démontre chez l'enfant une capacité d'attention conjointe et partagée remarquable. Il fait preuve d'un traitement référentiel (le matériel, sa montre) et inférentiel (les énoncés de l'adulte) tout à fait efficient. L'adulte, quant à lui, suit l'élève dans ce qui semble faire obstacle à sa demande, réclame des précisions dans les échanges mais de façon indirecte (maximes de quantité et de pertinence, Grice) et ramène l'enfant à la tâche initiale (maintien de l'orientation et enrôlement, Bruner).

2. La digression du ballon : un acte de langage de l'enfant non traité par l'adulte

La deuxième digression de cette séance 42 concerne l'absence de traitement d'un acte de langage de la part de l'adulte qui a engendré une inquiétude chez l'enfant. Celui-ci a voulu reproduire l'échange à propos de la montre c'est-à-dire, souligner le lien entre les photos et l'objet réel. Il interpelle l'adulte en utilisant correctement le déictique et l'intonation à quatre

reprises et sous quatre formes syntaxiques différentes (↑« *C'est le ballon bleu à toi ?* »↑ ; « *C'est le ballon à toi.* » ; « ↑*Le ballon à toi ?* »↑ ; *« ↑Ça, c'est à toi ?* »↑). L'enfant est hors du champ de vision de l'adulte qui est lui, absorbé par sa tâche. De fait, il ne répond pas comme à son habitude. L'enfant tente alors une dernière fois d'obtenir une réponse en posant le ballon sur la table. L'adulte réagit enfin. Et pour cause ! Cependant, l'attitude de son interlocuteur semble le placer dans un certain désarroi. S'il obtempère à l'interdit posé (pas de ballon sur la table), il n'est pas certain qu'il ait compris ce qui a suscité cette réaction tout simplement parce que l'adulte n'a rien laissé apparaitre qui pourrait la rendre compréhensible.

L'absence de réponse de l'enseignant a généré une inquiétude chez l'enfant. L'adulte la perçoit mais n'en connait pas la cause. S'ensuivent des échanges qui ont pour but de rassurer l'élève.

Vignette 37 – Séance 42. Thème : digression autour du ballon.

13.12 **E** : *Ça, c'est à toi ?* (Pose le ballon sur la table.) Le ballon, on le met là. **A** : *<Ah non !<*

13.18 **A** : (Prend le ballon et le repose doucement au sol près de la chaise de l'enfant.) *<Non, non ! Là, je ne suis pas d'accord **C**.<* **E** : Se lève pour se saisir du ballon.

13.20 **A** : *Parce que, comme ça, je ne pourrai pas travailler avec toi.*
E : Place le ballon aux pieds de sa chaise, côté gauche, entre l'adulte et lui. Se rassied.

13.22 **A** : *Garde-le à côté de toi.* (Pointe le ballon du regard et de la main.) **E** : Regarde le ballon.

13.24 **E** : Rapproche sa chaise du ballon. **A** : *Très bien. Alors, je t'explique. Tu as vu le mot « ballon ». Là, je te donne les lettres pour écrire le mot.*

13.32 **E** : Fait rebondir tout doucement le ballon.

13.36 **E** : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Le mot « ballon ».*

13.38 **E** : (Pointe le ballon du doigt en regardant l'adulte dans les yeux.) *Il est là, le vai ballon.*

13.40 **A** : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *Il est là, le vrai ballon. C'est le vrai.*

13.42 **A** : (Pointe les photos.) *Ça, c'est une photo.* (Pointe le ballon.) *Mais ça ; c'est un vrai ballon. Garde le bien.*

13.48 **A** : (Se saisit d'un tabouret pour le placer contre le ballon pour caler celui-ci et l'empêcher de rouler afin qu'il reste près de l'enfant.) *Je vais mettre le tabouret pour que le ballon ne bouge pas et reste près de toi. ↓Voilà. :::↓*

13.58 **A** : ***C**, ce que je te propose, c'est de réécrire le mot ballon.* **E** : Fixe le ballon qui est à ses pieds.

14.10 **E** : (Se lève, repousse le tabouret.) *On va mettre, où, on va mettre où le ballon où, ici !* (Place le ballon à ses pieds côté droit et déplace le tabouret pour le caler.)

14.17 **A** : *Comme tu veux. Mets-le à côté de toi.*

14.20 **E** : *On met ici le ballon.* **A** : Regarde faire l'enfant.

14.22 **A** : *Et bien voilà. Tout va bien. Il est de ton côté//à toi.* **E** : (Regarde le ballon.) *Oui.*
14.27 **A** : *Alors, regarde bien.* **E** : *De ton côté à toi.* (Regarde le ballon.)
14.34 **A** : (Regarde l'enfant puis regarde le ballon.) *Est-ce qu'il est bien, le ballon ?* **E** : (Regarde le ballon.) *↓Oui↓.*
14.41 **E** : *↓Il est bien installé à côté de toi.↓* **E** : Regarde le matériel pédagogique.
14.47 **E** : (Pointe les photos des ballons et le ballon) *Ballon, ballon, ballon, ballon.*
14.48 **A** : (Regarde l'enfant.) *Alors, justement. Écris le mot « ballon »//avec les lettres.*
12.50 **E** : Regarde le modèle. Commence la production du mot.
14.54 **E** : *Ça commence par [ba].* (Prend la carte B puis la carte A.)

L'enfant ne veut pas se séparer du ballon. Peut-être qu'au même titre que la montre « vraie » était à son contact, souhaite-t-il que le ballon le soit aussi. Le professeur qui n'a rien compris à ce qui s'est passé précédemment, perçoit cependant le désir de l'enfant et lui propose de conserver le ballon près de lui (13.22). Puis, il rappelle la tâche. Enfin, il comprend ce que veut lui dire l'enfant (13.40 mn) parce celui-ci le lui dit sur un mode énonciatif clair (13.38 mn). À ce moment, il saisit que son élève désire le même échange à propos de la différence entre la réalité et ses représentations. Il reprend alors ce qu'a dit l'enfant. Ce faisant, il observe que le ballon roule et que l'élève cherche à le remettre contre lui. Il va répondre à son désir en accompagnant son geste d'un énoncé (13.42). Alors qu'il tente une remise à la tâche, l'élève réoriente les échanges sur le ballon qu'il change de place. L'adulte sent alors que quelque chose qui relève peut-être de l'inquiétude, ou d'un malaise s'est fixé sur l'objet. Il laisse l'enfant organiser le positionnement du ballon tout en l'accompagnant de paroles réconfortantes et certainement projectives : est-ce réellement le ballon qui est bien (14.34 mn) ?

On retrouve dans cette digression, suscité par l'adulte, cette fois, tous les éléments pragmatiques déjà évoqués. Cependant, ces derniers ne sont pas à visée d'apprentissage mais de gestion d'une inquiétude de l'enfant, certes très légère mais qui doit être considérée au risque de déclencher un processus de retrait de l'interaction.

3. Une digression métalinguistique

Cet échange, initié par l'élève, est parfaitement en lien avec le contexte puisqu'il engage la conversation sur la forme des lettres D, B, P. Alors qu'il vient d'écrire le mot /papillon/, il semble préoccupé. Il prend la carte /p/ et la tourne dans tous les sens.

Vignette 38 – Séance 46. Thème : épisode conversationnel initié par l'enfant sur la forme proche des lettres scriptes B, D, P.

14.44 **A** : *Qu'est-ce que tu regardes ?* (L'enfant observe les deux cartes /p/ du mot /papillon.)

14.46 **E** : *Ah non ! C'est pas le mot P !*

14.48 **A** : *Non, Il n'y a pas la lettre P.* E : Prend la carte /p// **A** : *C'est quoi ça, c'est un… ?*

14.50 **E** : *J'aime pas le P. Je veux un D.* **A** : *Le D ?*

14.55 **A** : *Il n'y a pas de mot avec le D.* **E** : Prend la carte /b/ qui est sur la table. Tient la carte dans sa main droite. La pointe de son index gauche.

14.56 **E** : (Regarde l'adulte.) *Ah si ! B !*

14.59 **A** : *Fais voir.* (Se penche pour regarder la carte.)

15.00 **A** : *Ah, mais ça, c'est B. C'est le B de ballon.*

15.02 **A** : *Tu veux écrire : ballon ?* **E** : *Papillon.* (Retourne les deux P du mot qu'il vient d'écrire.) P et **D**.

15.10 **A** : *Oui. Attends **C**, // c'est bien ce que tu fais.* (Prend les cartes et les place devant l'enfant.)

15.15 **A** : *Tu as vu ? Là, c'est un P* (Retourne la carte.) *Et quand on retourne, ça fait un…* **E** : *D !* **A** : *Génial.* (Claque des doigts et lève son pouce.) Magnifique. (Regarde longuement l'enfant.) *Magnifique.*

15.21 **E** : *B.*

15.22 **A** : *Alors, le B, il va être un peu différent.* (Prend une carte B, la place à côté de la carte D.) **E** : Observe les manipulations de l'adulte en attention conjointe.

15.30 **A** : *Mais c'est vrai que ça se ressemble beaucoup.* **E** : Observe tout ce que fait l'adulte. **A** : *C'est bien, **C**.*

C'est un échange métalinguistique qui se retrouve dans un bon nombre de classes d'école élémentaire. On note comment l'élève oriente l'attention de l'adulte sur la particularité graphique qu'il a repéré. Au début, nous ne comprenons pas. Puis, nous accédons au sens de l'intervention de l'enfant (15.10). Nous avons l'impression d'un transfert d'une connaissance acquise dans un autre lieu d'apprentissage. Nous ne pouvons que nous en réjouir.

4. Une rupture : le clivage comme indice de surcharge cognitive ?

Nous avons dit combien le geste graphomoteur avait réclamé une importante mobilisation des capacités attentionnelles. Celle-ci, accaparant trop de ressources, a généré un retrait dont nous voulons parler.

Alors que l'enfant venait de produire la trace écrite du mot ballon, il s'en est saisi pour signifier qu'il avait compris la différence entre le signe et l'objet qu'il représente.

Cette compréhension a été explicitement exprimée. Puis, alors qu'il nous adressait directement la parole, pour nous persuader de jouer, il s'est peu à peu détaché, détournant le regard puis le visage pour coller sa joue droite contre le ballon en l'enlaçant fermement. Ce faisant, il ne nous a plus parlé. La vignette suivante illustre comment il a été possible de l'insérer dans les échanges sans qu'elle n'ait aucune incidence sur la continuité de l'exécution de la tâche.

Vignette 39 – Séance 43. Thème : rupture sensorielle.

18.35 **E**: Revient s'assoir et repose le ballon sur ses cuisses.

18.42 **E**: Colle sa joue droite au ballon.

18.45 **A**: Sans regarder le mot. Est-ce que tu veux écrire ? (Regarde l'enfant qui a collé sa joue droite mais aussi son ventre au ballon.) **A** : *Ah ben dis-donc, tu l'aime ton ballon, hein ?*

18.54 **A**: *Ouh là là ! C'est sympa de se coller au ballon ?*

18.57 **E** : Détourne le visage. Reste collé au ballon.

19.00 **A** : - *C'est agréable ?*- **E** : Regard perdu. Il gratte la surface du ballon de ses doigts. Ça produit un son.

19.01 **A** : (Vient se placer en face de l'enfant séparé de lui par le ballon.). - *C'est agréable de se coller au ballon.*- **E** : Regarde l'adulte tout en continuant à gratter.

19.06 **A** : *Et ça fait du bruit. Fais voir...* (Approche ses mains. Les pose sur le ballon. Imite les gestes de grattage de l'enfant.)

19.12 **E** : Regarde l'adulte faire. **A** : *Ah, oui. C'est sympa.*

19.15 **A** : Impulse un rythme au grattage. **E** : Sourit. **A** : Tape en rythme. **E** : Rit.

19.40 **A** : *Vas-y. A toi. Je tiens le ballon.* **E** : Tape un « rythme ». S'arrête.

19.57 **A** : Prend la relève. Reproduit les quelques suites de rythmes produites par l'enfant. **E** : *Tient le ballon.*

20.16 **E** : *Moi, fais le loup ! Hou* (Se lève et se dirige vers la chaise près de la fenêtre.) (Pause le ballon au sol.) *Le ballon, c'est à toi.*

Nous avons retenu cette séquence car elle illustre le glissement qui peut s'opérer durant une interaction langagière, qui plus est. On voit comment alors que le ballon avait été désigné comme objet référentiel, faisant partie du monde, il devient ce que Tustin appelle un « *objet autistique* » (Tustin, 1977, pp. 67-69) : « *Les objets autistiques sont : a) des parties du corps de l'enfant ; b) des parties du monde extérieur, vécue par l'enfant comme appartenant à son corps.* […] *En gros, l'objet autistique est un objet perçu comme totalement « moi »* […]. ». Décrivant la petite Suzanne, voici ce qu'elle nous dit et que nous avons retrouvé chez notre élève (Ibid., p. 69) : « *À la manière qu'avait Suzanne d'étreindre la balle, on avait l'impression qu'elle percevait cet objet comme faisant partie de son corps.* ».

Le ballon devient le lieu de fixation de pulsions qui ne sont plus métabolisées par le langage. Ce qui nous a le plus étonné, c'est que cette fixation est apparue après que l'élève a produit un énoncé dans lequel l'occurrence avait valeur de déictique, ainsi que l'illustre cet échange.

Vignette 40 - Séance 43. Thème usage de déictique en situation conversationnelle à propos d'une production lexicale écrite.

17.06 **E** : (Prend le gros ballon bleu et le pose sur ses cuisses.) *C'est le ballon bleu.*
17.09 **A** : *C'est le ballon bleu//que tu as.*
17.12 **A** : *Comme sur la photo.*
17.13 **A** : (Montre la photo) *Ballon bleu.* **E** : Regarde la photo.
17.18 **E** : Incompréhensible. (Pointe la photo de son menton.) *Sur la photo, ballon bleu.*
17.21 **A** : *C'est bien.* **E** : (Pointe la photo par un mouvement de toute la tête.) *↑Photo ballon bleu.↑*
17.24 **E** : *Comme sur la photo.* (Pointe avec le doigt.) **A** : *Oui//comme sur la photo.*
17.27 **E** : (Regarde l'adulte et pointe le ballon.) *Comme ici.*
17.29 **A** : *Oui. Comme en vrai.*
17.36 **E** : *La photo du ballon bleu comme ici y a le ballon bleu.*
17.37 **A** : *↓Exactement↓.* **E** : Regarde le ballon posé sur ses cuisses.
17.38 **A** : (Se lève.) *C'est bien,* ***C****.*
17.40 **E** : *Ballon bleu.* **A** : *Ça, c'est le vrai ballon de* ***C****.*

La douce rupture n'a pas duré plus de trente secondes parce que nous avons rejoint l'enfant par la parole, puis par notre corps au travers d'une expression culturelle qu'il appréciait par-dessus-tout : la musique. Nous avons verbalisé le plaisir que devait procurer le ballon. Puis, afin de ne pas laisser l'enfant s'isoler tout à fait, nous avons fait en sorte que la satisfaction auto-sensuelle, que procurait le ballon et les frottements qui résonnaient jusqu'à l'intérieur du corps de l'enfant, prennent un aspect qui puisse d'abord se partager pour, éventuellement, mais pas nécessairement, se verbaliser à terme. Le plaisir, c'est mieux à deux.

Cet épisode est survenu après l'effort réclamé par la production écrite. Bien que rien ne permettait de le faire, sinon notre propre ressenti, nous n'avons pas pu nous empêcher de faire le lien. Cela dit, notre interprétation pouvait trouver une légitimité dans d'autres moments identiques que nous avions vécus et en particulier lors des séances consacrées aux mots du Scrabble® où nous avions utilisé les photos plastifiées. Les tâches de dénomination, de reconnaissance lexicale, réclamaient aussi une mobilisation des capacités attentionnelles. Notre élève s'était souvent laisser gagner par la douceur du film plastique. Nous avons alors établi un lien, qui n'était qu'interprétatif, entre charge cognitive et mécanisme de clivage ;

processus qui permettait à l'enfant de s'extraire d'une tâche et d'une interaction qui devenaient toxiques parce qu'envahissantes.

Poser l'hypothèse du clivage revenait à supposer que l'enfant devait se défendre soit, contre l'environnement soit, contre des conflits internes. Sans allez plus avant sur un terrain qui n'est pas le nôtre, nous nous sommes souvenu que l'apprentissage s'appuie sur des processus d'individuation, de subjectivation qui ne vont pas sans ambivalence ni sans souffrance (Golse).

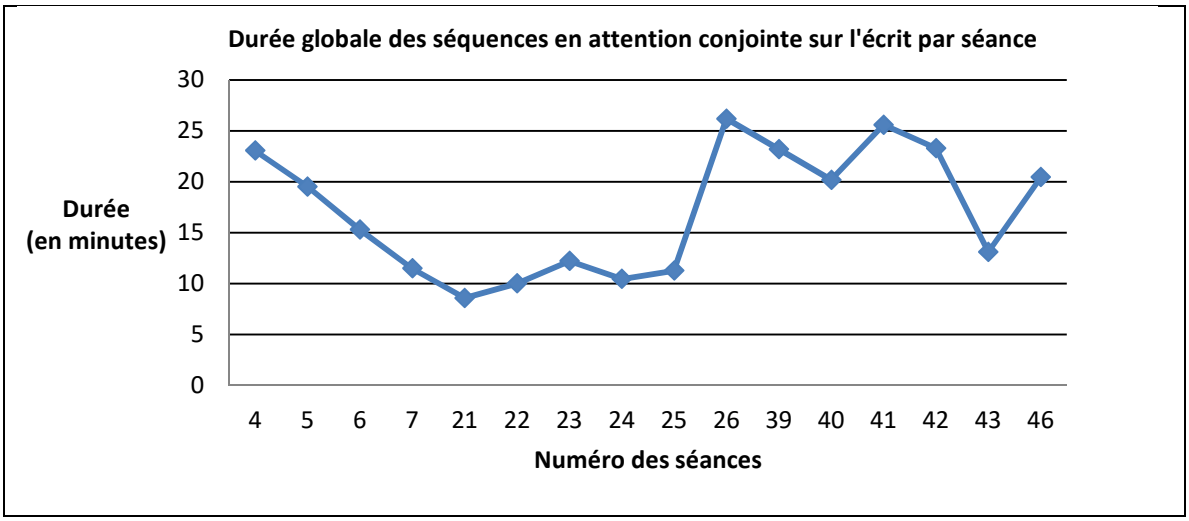
III. DISCUSSION

Ce chapitre se donnait pour but de s'intéresser aux modalités qui ont permis à l'enfant d'investir l'objet orthographique. Nous voudrions le clore sur quelques éléments de réponse.

A. Attention conjointe et apprentissage orthographique

Cette capacité n'est pas apparue soudainement. L'enfant en a fait preuve dès le début de notre rencontre. Nous avons tenté de calculer les durées des séquences en attention conjointe selon que nous étions en écrit ou en jeu afin de nous donner un aperçu général sur l'ensemble des séances consacrées à l'orthographe. Les prises de données n'ont pas été effectuées avec un matériel sophistiqué mais en utilisant les logiciels de visionnage des films. Malgré cette absence de précision, les informations recueillies permettent tout de même de dessiner des perspectives sujettes à l'analyse.

Graphe 1. Durée de l'attention conjointe en situation d'apprentissage de l'écrit durant les séances 4 à 7 ; 21 à 26, 39 à 43 et 46.

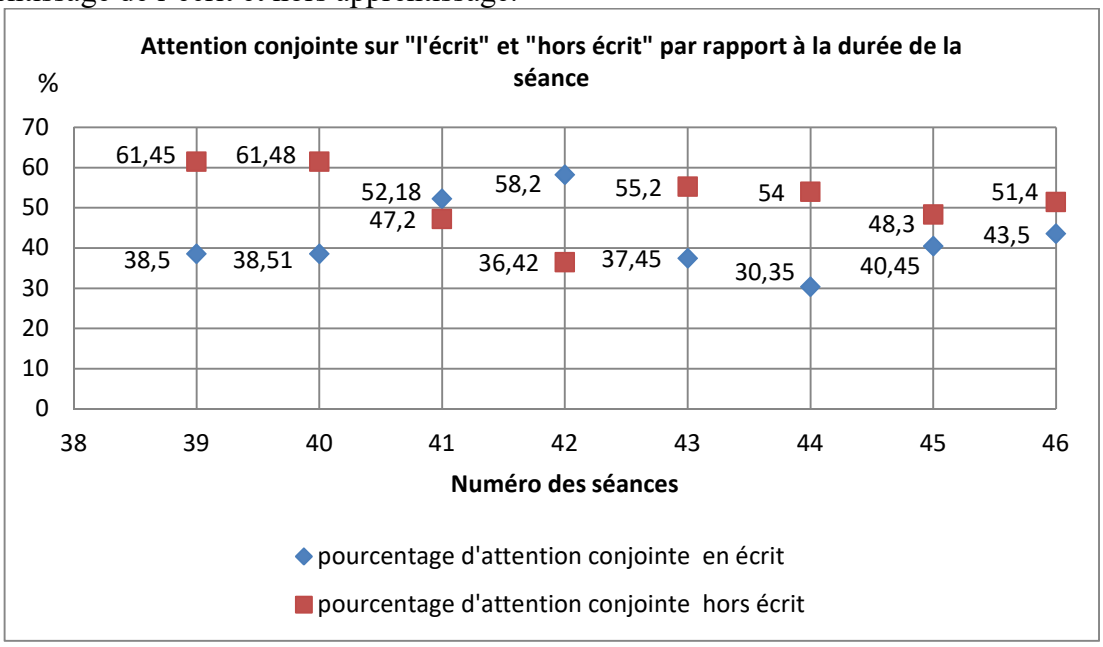


La séance 26 correspond au travail effectué à partir du paysage urbain. La séance 41 au travail de reproduction des mots du Scrabble®. Ce graphe permet de constater que l'attention conjointe en situation d'apprentissage de l'écrit n'a connu ni augmentation remarquable, ni stabilisation. Elle dépend essentiellement de l'étayage de l'adulte ; ce qui laisse supposer que l'enfant s'est investi au regard du plaisir que la relation pouvait lui apporter, de la dimension affective ainsi que du climat de confiance de celle-ci. Cela nous ramènerait donc à l'importance de l'accordage qui semble rester l'objectif majeur ; les apprentissages n'en seraient qu'une des manifestations. De fait, sa disponibilité reste très aléatoire. Nous avons plus précisément porté notre regard sur le nombre de séquences ainsi

que sur leur durée. Il nous semblait que de longues plages temporelles ne pouvaient pas être interprétées de la même façon que de nombreux petits laps de temps. Celui-ci est resté stable entre deux et cinq. Par contre, la durée a été fluctuante : entre plus d'une minute (1.35) à dix-sept, environ (17.42). Excepté lors de la séance de Scrabble®, nous ne connaitrons plus jamais une séquence de trente minutes sans interruption.

Nous remarquons qu'il n'y a pas de développement linéaire qui aurait conduit l'enfant sur la voie royale de l'apprentissage régulier, et, ordinaire, pour tout dire. Ce faisant, nous avons pu constater que cela ne l'empêchait pas d'acquérir des connaissances dans ce domaine.

Graphe 2. Comparaison entre la durée des séquences d'attention conjointe en situation d'apprentissage de l'écrit et hors apprentissage.



Nous notons que l'attention conjointe semble sélective. Notre élève s'y inscrit plus aisément dans les situations de jeu. L'écrit ne suscite pas le même enthousiasme. Plusieurs hypothèses sont possibles. Bien évidemment, la première concerne l'effort très coûteux que réclame l'apprentissage de l'écrit et pas seulement pour notre élève mais pour tous les enfants. La seconde a trait à l'utilisation de la fonction métalinguistique de la parole quand il s'agit de réfléchir sur la langue. Durant les séquences consacrées à l'orthographe l'enfant doit, à la fois traiter nos énoncés et en produire lui-même qui sont indexés au contexte mais à plusieurs niveaux : au niveau déictique quand il s'agit de désigner l'ensemble des éléments qui constituent la situation référentielle, mais aussi intralinguistique lorsqu'il doit à la fois nous comprendre et se faire comprendre et enfin métapragmatique puisque nos échanges ne portent pas sur une réalité immédiate mais sur une instance abstraite qu'est le mot comme objet de connaissance. Si la situation de jeu n'est pas moins complexe à ce propos, elle offre

cependant une réduction de la difficulté au travers de la réalisation concrète et immédiate des énoncés émis. Dans ce cas, la parole est, pour ainsi dire, manifestement performative et ses effets sont vécus sur les modes sensoriels et émotionnels à un degré plus important.

Enfin, les deux situations n'offrent pas le même format. Durant les jeux, si nous prenons soin d'inviter l'élève à une co-construction qui s'origine dans une co-énonciation, nous lui laissons toutefois la place d'actant et d'initiateur. En situation d'apprentissage nous prenons ce rôle. Certes, nous nous inscrivons dans une modalité souple mais le contexte s'impose à l'enfant et avec lui l'ensemble des éléments pragmatiques dont il ne maîtrise pas les rouages. Les témoignages des personnes autistes de haut niveau sont édifiants à ce propos. Tous racontent comment les situations imposées de communication génèrent la crainte, pour utiliser un euphémisme, de se perdre dans un espace incontrôlable.

Cela dit, nous avons pris soin de réduire cette inquiétude en offrant un format rigoureusement identique qui a permis un investissement certain. Il se peut alors, qu'une autre explication puisse être envisagée, beaucoup plus intime : le degré de frustration que pouvait supporter notre élève. À plusieurs reprises, nous avons souligné les craintes que lui inspirait l'écrit. Il ne se sentait pas capable. Il lui arrivait de déprécier ses performances, remarquables à nos yeux. De fait, au-delà de son bon vouloir, les séances d'orthographe ont souvent, sinon toujours, été éprouvantes tant sur le plan cognitif qu'émotionnel.

L'ensemble de ces hypothèses trouvent, selon nous, leurs manifestations, dans l'augmentation de la demande de moments de jeu dès, qu'après la séance de Scrabble®, les séances ont été manifestement consacrées à l'apprentissage, de plus en plus complexe, de surcroît. Nous avons comptabilisé celles qui, inscrites dans les modalités de rencontres et de gestion cognitive, ont donné lieu à une réponse de notre part parce que l'enfant en exprimait un besoin non négociable. Nous en dénombrons sept à la séance 40 et elles se maintiendront à six. Les autres demandes émises pendant la tâche d'apprentissage n'ont pas été retenues parce que leur satisfaction n'a pas semblé impérieuse. Elles étaient énoncées sans instance. Nous avons considéré que les deux formes de demandes n'avaient donc pas la même valeur dans les interactions.

B. Les interactions de tutelle

Nous avons pu voir qu'avant la séance du Scrabble®, nous n'avons eu que très peu de succès au regard de notre projet. Nous avons alors cherché à préserver les interactions en nous adaptant au plus près à ses comportements. Les formats étaient davantage les siens que ceux que nous aurions pu imposer. Lentement, ou franchement, selon ce que nous ressentions de

ses réponses, nous avons immisce des changements, sans pour autant bouleverser l'ensemble. Il restait à l'initiative. Cela est resté vrai durant les séances consacrées à l'écrit. Les modalités de l'enrôlement dans la tâche d'apprentissage scolaire n'ont pas été modifiées. Les plus grands changements ont concerné le rôle incitatif que nous avons entièrement joué, et pour cause, ainsi que la permutation des tours dans les échanges. L'enfant tolérait de plus en plus que nous donnions les consignes. Il les écoutait.

Pour autant, les séances se sont déroulées au rythme de ses dispositions auxquelles s'ajoutaient, de façon parfois instante, nos propres sollicitations afin de le solliciter un peu au-delà de ce qu'il pouvait produire.

Durant les rencontres et les moments de détente, c'est nous qui étions enrôlés. Nous recherchions à l'être afin de créer l'environnement propice aux interactions. Nous n'avons jamais fait en sorte qu'il investisse promptement l'objet d'apprentissage. Cela ne se faisait qu'après qu'il ait pu développer, un tant soit peu, le sentiment de contrôler les échanges. Puis, nous intervenions selon notre but. C'est dans ce sens que nous avons parlé de co-construction.

L'engagement de l'enfant n'a demandé aucun artifice particulier. Nous avons, à plusieurs reprises, signalé qu'il suffisait de lui dire que nous allions travailler, pour qu'il attribue à notre énoncé la valeur d'un acte de langage performatif. L'espace de jeu, devenait l'espace de travail. Nous pensons que sa compréhension du format a facilité ce processus.

Une fois engagé, force a été de constater que, très souvent, nous ne faisions rien pour l'intéresser car, devant le matériel, il s'intéressait tout seul, à sa façon. Nous maintenions l'orientation une fois qu'il avait enclenché la résolution. C'est ce qui nous a le plus surpris. Alors que nous avions lu de Bruner que : « *La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche.* » (Bruner, 2011, p. 277), il nous a semblé avoir engagé tous nos efforts dans le développement de l'attention conjointe mais pas dans l'enrôlement dans la tâche *stricto sensu*. Au demeurant, n'est-ce pas lui qui a attiré notre attention sur le Scrabble® ?

À ce propos, on a vu que les activités orthographiques ne présentaient pas de continuum attentionnel. Nous avons souligné les nombreuses digressions et les ruptures. Lors de ces dernières, l'enfant nous entrainait dans la dimension sensorielle. Nous devions le suivre dans le but de maintenir le lien primordial c'est-à-dire celui des interactions, verbales ou non verbales, garantes de l'intersubjectivité. Pour ce faire, il nous revenait de nous laisser enrôler par ce qui retenait les sens de l'enfant. Cette action d'harmonisation avait pour conséquence de repositionner la tâche et ses buts en second plan. Le format semblait rompu.

C'est en cela qu'il nous est apparu que suivre au plus près les modulations attentionnelles de l'élève, réduisait l'effet de la dyade dissymétrique. L'enrôlement ne pouvait pas être unilatéral mais réciproque et ce, dans le but de maintenir l'enfant « *dans le champ* » à « *la poursuite d'un objectif défini* » (Bruner, 1983). Pour y parvenir, nous devions savoir prendre de longs détours ou…renoncer pour un certain temps.

Pour autant, nous avons noté qu'une fois revenu dans la tâche, il n'était pas nécessaire d'expliciter de nouveau les attendus. Nous verbalisions ce qu'il fallait faire et l'enfant reprenait ses actions là où il s'était arrêté ; comme s'il n'y avait pas eu pour lui ce que nous appelons des séquences. Il semblait maintenir l'orientation malgré tout. Il se peut que la permanence du matériel, la systématisation de la procédure, le maintien du format aient joué un rôle important à ce niveau. Dans ce cas, il serait possible de leur attribuer une fonction d'enrôlement et de maintien de l'orientation de la tâche. Selon nous, ils ont certainement joué, en partie, les fonctions de signalisation des caractéristiques déterminantes, et de réduction des degrés de liberté *;* l'autre partie nous revenant à la fois en termes de contenus de savoirs et de procédures.

Pour autant, ces outils ne seraient rien si l'enfant ne savait leur attribuer à la fois un sens et une fonction qui n'ont pu être élaborés que dans les interactions langagières. Nous en concluons qu'avec notre élève, la parole est apparue la condition essentielle de l'attribution de sens à la tâche et, partant à l'objet d'apprentissage ainsi qu'aux objets contextuels y attenant sans que ceux-ci n'aient besoin d'être spécialisés.

C. Les digressions et les ruptures : obstacles ou aide ?

On constate que les digressions n'ont ni empêché l'élève d'investir l'objet scolaire ni eu d'impact sur le maintien de l'orientation de la tâche. On ne peut donc pas les considérer comme des obstacles. En ce sens, nous n'avons pas ressenti la nécessité de les réduire de façon contraignante.

Les ruptures à caractère sensoriel, loin de nous gêner nous ont, bien au contraire, permis de maintenir le lien avec l'enfant, sans user de violence manifeste et sans attendre de celui-ci une attitude normée que la pathologie rend impossible. Partant du principe qu'elles sont inévitables avec un enfant avec autisme, nous leur avons donné la place qu'elles occupent que nous qualifierons d'ontologique parce qu'inhérente aux modalités interactionnelles de l'enfant. Ce faisant, nous leur avons attribué un sens et une fonction. Elles nous ont servi de marqueur nous permettant de repérer les fluctuations de disponibilité attentionnelle. L'objectivation des conditions de leur apparition nous a autorisé, avec plus ou

moins de succès, à réguler nos propres interventions. En ce sens, elles ont été intégrées dans notre pratique en ce sens qu'elles ont modelé le déroulement des séances. Celui-ci n'a pas connu un rythme académique. Bien sûr, nous prenions soin de toujours relancer les tâches, de solliciter toujours un peu plus l'enfant, juste au-delà de ce qu'il montrait. Néanmoins, nous ne le faisions jamais sans observer ses réponses afin de nous y adapter. Dans cette perspective, nous avons pu considérer la pertinence de l'utilisation des ruptures dans les modalités d'enseignement. C'est sans doute là, une première réponse aux méthodes comportementalistes qui prônent la contrainte forte.

D. La progression

Nous avons proposé une progression que nous avons appelée générique pour deux raisons. La première, parce qu'elle n'a pas été élaborée à partir des programmes scolaires qui s'imposent aussi aux classes spécialisées et donc, en principe, à toute intervention pédagogique, mais selon les modélisations psycholinguistiques de l'apprentissage de l'orthographe. On pourrait penser que nous lui avons donné une dimension performative en faisant exactement coïncider l'évolution de notre élève avec ces représentations théoriques. Or, contrairement aux schématisations des processus mentaux, les différentes étapes qui jalonnent l'apprentissage de la langue écrite ont été objectivées suite à de multiples observations effectuées sur le terrain auprès d'élèves de nationalité différentes mais dont la langue maternelle écrite relevait du principe alphabétique[83]. En reprenant une procédure dont l'universalité fait actuellement consensus, nous avons simplement voulu savoir si notre élève pouvait s'y référer et si nous elle nous aiderait à repérer quels obstacles celui-ci rencontrerait dans l'acquisition de l'ensemble des compétences jugées nécessaires par les normes éducatives de notre époque.

Dans cette perspective, notre progression a consisté à établir un ordre dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale en s'efforçant d'articuler un enchaînement cohérent à partir d'une modélisation, des données didactiques de l'objet enseigné que viendraient nuancer les réponses de notre élève.

La seconde raison relève de ces réponses apportées par l'enfant. Nous étions dans l'incapacité de déterminer par avance un programme d'apprentissage. Choisissant de nous laisser guider par les intérêts de notre élève, nous ne pouvions déterminer des contenus précis d'enseignement et les imposer sans savoir quel sens notre élève leur donnerait.

[83] D'Emilia Ferreiro en Argentine à l'équipe d'HESO en France, Marie-France Morin au Québec, en passant par l'ensemble des pays anglophones dans lesquels les recherches sont très nombreuses.

Notre outil nous a donc permis de ne pas perdre de vue les compétences fondamentales qui définissent l'apprentissage de l'orthographe tout en conservant une certaine souplesse quant au contenu orthographique à proprement parler.

Ce faisant, dessiner les différentes étapes de l'apprentissage nous a permis de nous prémunir, peu ou prou, contre un trop fort sentiment d'inutilité que les moments d'indisponibilité ou de franc refus de notre élève ont pu susciter en nous. La progression s'est avérée d'autant plus nécessaire que nous avons connu à plusieurs reprises l'effet délétère de la pathologie autistique qu'est l'immuabilité (*samness*) décrite dès les premières observations de Kanner en 1943. C'est l'obstacle immense que nous présente l'autisme et qui nous ramène à notre inanité (Joubert, 2009). Durant ces périodes, nous pouvions au moins nous repérer dans notre projet et nous projeter dans l'avenir. En ce sens, la progression a proposé un projet commun qui a donné sens à nos rencontres.

E. Le matériel

Le nombre d'objets différents, et en particulier les cartes phonogrammiques, pouvait constituer un environnement complexe pour notre élève. Il s'est avéré que ce dernier s'y est bien adapté. Nous n'avons repéré aucune confusion dans leur usage. Certes, nous avons dû offrir un étayage important de notre part mais celui-ci ne s'est pas révélé surdimensionné au regard du matériel que proposent les méthodes Pec's® ou Makaton® ou même les jeux de syllabes que l'on trouve chez les éditeurs spécialisés.

En offrant la permanence des informations sémantiques et orthographiques, les photos et les cartes lui ont permis de gérer les données nécessaires à la mise en œuvre des procédures de production écrite à son rythme ; ce qui correspond à ce que nous avions compris des études de Bruno Gepner.

La disponibilité permanente de ces données a, selon nous, soulagé l'enfant d'une partie du coût cognitif que réclame leur maintien simultané en MDT. Cette économie attentionnelle associée à l'ensemble des interactions, est certainement à la source du développement de la compréhension par l'enfant des liens qu'entretiennent l'oral et l'écrit au niveau lexical. À ce propos, nous avons pu constater que les cartes phonogrammiques ont semblé favoriser la conscience phonémique dont le développement est pourtant beaucoup plus complexe que la conscience syllabique. La capacité de notre élève à discriminer les différents phonèmes qui constituent une syllabe s'est accrue au fur et à mesure des séances consacrées à la production orthographique et ce, indépendamment des altérations en production orale. En proposant une modalité visuelle qui isolait les phonogrammes, nous pensons que le matériel a

contribué à les discriminer sur le plan phonologique. Cet effet n'est pas sans rappeler les propos de Jean-Émile Gombert : « *Du fait de son caractère nécessairement séquentiel, l'écriture, davantage encore que la lecture, permet à l'élève de découvrir le principe alphabétique et de développer sa conscience phonologique. La pratique régulière d'exercices d'écriture va permettre d'automatiser les connaissances des correspondances phonographémiques, contribuant ainsi à la maîtrise du code et du décodage phonologique en lecture.* »[84].

Enfin, les cartes ont autorisé à l'enfant de contourner une difficulté graphomotrice et de s'engager dans des activités de production lexicale. Ici aussi, le matériel a permis de le soulager sur le plan cognitif. En cela, il a aussi évité à l'enfant la trop grande frustration d'un échec massif et répétitif. Libéré de la crainte de ne pas pouvoir bien écrire, il a pu investir l'orthographe.

F. Les performances

Se pose la question des étapes de l'apprentissage. Lesquelles avons-nous circonscrites ?

La démarche pédagogique que nous avons mise en œuvre avait pour référence théorique l'enseignement stratégique (Tardif, 1992). Nous avons donc insisté sur l'aspect procédural (les savoir-faire). La tâche de production lexicale a été très guidée mais pas modélisée. Nous n'avons opéré par démonstration. L'élève a, de lui-même, initié une stratégie de production à partir des cartes phonogrammiques mises à sa disposition. Nous le laissions procéder par tâtonnements et nous le guidions eu regard des productions. Certes, cette guidance était importante. Pour autant, nous pouvons dire qu'il a opéré par repérage visuelle de lettres ou de séquences de lettres pour reconnaitre la carte. Ses capacités visuo-attentionnelle ont donc été opérantes (Chavès, Bosse, Largy, 2010 ; Chaves, Totereau, Bosse, 2012).

Ce faisant, il procédait à un appariement entre forme visuelle et forme sonore. Autrement dit, il adoptait une procédure phonographique. Bien entendu, le matériel a induit cette opération. En cela il a été cohérent avec le modèle théorique. À plusieurs reprises, nous avons eu confirmation de l'existence de cette stratégie en particulier lorsque l'élève a été capable de se corriger. Il effectuait un feed-back entre la forme sonore que nous produisions et les séquences qu'il avait formées.

[84] Jean Emile Gombert, *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*, in *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.*

On a vu qu'au début de la prise en charge l'enfant ne montrait que très peu de dispositions à s'intéresser à l'écrit. La syllabe est restée une unité mystérieuse à l'écrit alors qu'il en avait une connaissance rythmique à l'oral. Puis, à partir des lettres de l'alphabet dont il connaissait le nom, et qu'il reconnaissait quelle que soit la police, il est progressivement passé d'une procédure épellative à une procédure phonogrammique. Celle-ci a certes, été initiée par le professeur mais l'élève a accepté d'une part, sa systématisation et d'autre part, son transfert sur de nouveaux mots.

Cette étape a été essentielle puisqu'elle a démontré ses capacités d'assimilation et d'accommodation qui lui ont permis de se consacrer à des activités de plus en plus complexes d'observation et de production orthographique. Ce faisant, il s'est engagé dans une co-énonciation qui a d'abord été essentiellement déictique puis métalinguistique lorsqu'il s'est agi de réfléchir sur les liens phonographiques. Nous avons ainsi pu repérer deux moments distincts dans la prise en charge : un renforcement du principe alphabétique et, surtout, l'entrée dans le fonctionnement orthographique. Pour autant, est-il possible de parler d'apprentissage ?

Si apprendre revient à changer ses représentations par l'acquisition de nouveaux schèmes d'actions suscités par l'environnement au travers d'interactions langagières, alors nous pouvons répondre par l'affirmative. Notre élève a bien appris une procédure.

Néanmoins, nous devons nuancer nos propos. Savoir orthographier, c'est la possibilité de produire à l'écrit un mot mémorisé en MLT par adressage ou par assemblage. C'est aussi la capacité de proposer une orthographe plausible d'un lexème inconnu au regard des régularités perçues dans l'ensemble du lexique auquel on a été exposé tout au long de sa scolarité. La procédure analogique est alors sollicitée. Si notre élève a démontré ses potentialités en ce qui concerne la récupération, nous ne savons rien de sa possibilité de produire un mot inconnu sans que celui-ci lui ait été au préalable présenté. Nous n'avons pas testé cette variable. Par conséquent, nous pouvons seulement affirmer qu'il a développé des capacités phonographiques uniquement dans les conditions que nous avons mises en œuvre. Celles-ci n'ont malheureusement pas été transférées en classe ou dans un autre lieu d'apprentissage. Il en est de même de la fréquence des séances d'apprentissage explicite de l'orthographe qui, d'après nos connaissances, s'est limitée à nos interventions. Un rythme plus important des interventions aurait, peut-être, eu des effets mesurables.

Le temps de production quasiment égal ou même parfois plus long pour des occurrences pourtant connues, semble démontrer que la récupération des informations dépend de facteurs qui ne sont pas entièrement dépendants du contexte. En effet, alors que le format

est identique, l'enfant peut être très rapide ou très lent sans que nous ayons pu déterminer qu'elles en étaient les raisons.

Pour autant, lorsqu'on compare la procédure phonographique de notre élève, à celle d'un enfant tout-venant découvrant l'écrit, nous ne voyons pas de distinction. L'enfant étant beaucoup plus âgé, on pourrait souligner que l'âge diffère. Nous répondrions que d'une part, considérant la forme d'autisme, ce décalage est tout à fait concevable et que, d'autre part, nous avons connu des élèves aussi âgés, non autistes mais en grande difficulté d'apprentissage de la langue, procédant exactement comme lui.

Nous n'avons pas pu évaluer les connaissances déclaratives de notre élève. De même, n'avons-nous pas vérifié s'il transférait les performances dans une autre situation. C'est là une limite importante de notre travail. Notre expérimentation aurait gagné à être déplacée en classe ou dans un autre lieu d'apprentissage. Les conditions ne l'ont pas permis.

CONCLUSION

Nous avons voulu repérer, définir et objectiver les conditions interactionnelles non modélisées permettant à notre élève, enfant autiste moyen, d'entrer dans un procès d'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Nous nous sommes attaché, dans une approche clinique, à repérer comment notre élève a pu développer les savoirs et savoir-faire relatifs à un objet d'apprentissage et quelles limites il a rencontré. Constituant une dyade, nous nous sommes identifié comme étant une des conditions permettant à l'enfant de s'engager ou non dans une dynamique d'apprentissage. Nous avons accordé une place importante à la dimension intersubjective. Dans cette perspective, les effets de transformation que les modalités interactionnelles singulières de l'enfant ont eu sur nous ont retenu notre attention (Postic, 1982 ; Altet, 1991). Nous avons tenté de suivre notre propre processus de transformation et d'adaptation.

L'appréhension de l'objet d'apprentissage dépend de l'élaboration, par l'enfant, d'une intelligibilité des éléments contextuels qui constituent la situation pédagogique ; autrement dit sa faculté d'associer du sens à des signes. Cette opération n'est possible que dans le cadre des interactions. C'est la raison du choix du paradigme socioconstructiviste.

Or, le démantèlement sensoriel altère les facultés d'adhésion aux échanges de l'enfant. Notre présence corporelle, nos sollicitations verbales n'ont pas manqué pas de provoquer des saturations que seul le clivage, c'est-à-dire le retrait, pouvait réduire. Ce faisant, les éléments contextuels n'étaient plus traités et se voyaient dénués de toute signifiance. Ainsi, l'enfant occupait une grande partie de ses capacités cognitives à d'une part, se réguler et d'autre part, à lier les informations dans des tentatives permanentes de compréhension d'un environnement mouvant et instable.

Nous avons fait deux hypothèses à propos de l'aide il était envisageable de lui apporter qu'il est temps de vérifier.

I. VÉRIFICATION DE LA PREMIERE HYPOTHESE

La première concernait l'intégration des comportements singuliers de l'enfant dans la pratique pédagogique. Nous voulions savoir si ce processus pouvait servir de levier pour développer et maintenir l'attention conjointe. Qu'en a-t-il été ?

A. Le procès d'émergence et du maintien de l'attention conjointe

L'attention conjointe est considérée comme la condition essentielle pour que les fonctions d'étayage puissent se réaliser. C'est pour cette raison que nous y avons consacré une part importante de notre intervention et que nous y sommes restés particulièrement attentif.

Considérant les fonctionnements spécifiques de notre élève, nous n'avons pas cherché à ce qu'elle s'exprime de façon conventionnelle c'est-à-dire par un pointage du regard ou du doigt associé à un déplacement oculaire alternant la visée de l'adulte et celui de l'objet. Les modalités sensorielles ne lui permettaient pas, sauf exception, ce comportement. Pour autant, nous avons remarqué un développement progressif de ces gestes.

On a vu comment, au début de notre rencontre, l'enfant se saisissait des objets sans montrer le moindre signe apparent de sollicitation. Lors des premières séances, nous avons décrit les nombreuses ruptures d'attention conjointe sur des objets identifiés comme servant aux apprentissages. Nous avons alors choisi de nous placer nous-même en attention conjointe sur les objets qu'il choisissait. Nous avons mené une première tentative avec l'ordinateur. Les scènes devant la fenêtre du couloir, les abaques et enfin le Scrabble® illustrent ce lent, long et fragile procès. Sur un plan plus sensoriel, les moments de danse, de chant, de jeu de chat, les rapprochements durant les ruptures et la prise en compte des digressions en sont aussi l'expression car leur finalité était bien le maintien de l'attention conjointe. En nous plaçant en retrait, c'est-à-dire en étant attentif à ce qui retenait son attention, nous avons pu établir des séquences d'attention plus longues.

De fait, nous ne nous sommes pas reconnu dans ce qu'écrit Bruner lorsqu'il précise le premier rôle de l'adulte dans les interactions de tutelle : « *Premièrement, au niveau le plus simple, de l'étayage, l'adulte « protège » l'enfant contre les distractions en assurant une convergence constante entre son attention et celle de l'enfant dans l'interaction*. » (Bruner, 2011, p. 288)/

Nous n'avons pas protégé l'enfant des distractions éventuelles parce que nous ne le pouvions pas. Le protéger, dans le sens que nous donnons aux écrits de Bruner ; ce qui ne signifie pas qu'il l'ait pensé comme nous l'avons compris, serait revenu à agir sur les expressions autistiques elles-mêmes, c'est-à-dire les symptômes ; exactement ce que font les comportementalistes. Nous disons, au contraire, que nous l'avons suivi dans ses distractions afin de maintenir le lien sans pour autant savoir à l'avance si nous y parviendrons.

Notre posture nous a invité à la modestie. Nous ne pouvions prévoir quelles seraient les dispositions de l'enfant à s'inscrire en attention conjointe, ni quelle forme prendrait celle-ci, ni combien de temps elle durerait. Nous n'avions qu'un but : être avec lui, faire en sorte qu'une rencontre ait lieu dans un espace transitionnel rassurant, sécurisant, et, si possible plaisant. En abandonnant l'illusion de la maitrise, nous avons adopté une posture insécurisante qui pourtant semblait nécessaire pour nous rapprocher de notre élève.

Etre modeste, ne signifie pas ne pas avoir de désir. Nous désirions établir un lien suffisamment solide parce que nous pensions qu'il était la condition première des apprentissages tels que nous les envisagions c'est-à-dire, non pas l'application systématique de procédures et l'obtention de performances maximales, mais leur mise en œuvre au travers et grâce aux interactions verbales ou non verbales. Nous avons donc sollicité notre élève en ce sens. Nous avons vu grandir sa capacité à s'inscrire en attention conjointe. De proto-injonctif ces gestes de pointage sont devenus proto-déclaratifs et des éléments verbaux, les déictiques, sont venus se greffer, sans jamais se substituer cependant, à ces expressions infra-linguistiques. Nous l'avons vu manipuler le matériel en adéquation parfaite avec les énoncés référentiels, puis métalinguistiques que nous lui tenions.

B. L'harmonisation volontaire à visée de tutelle

Cette dynamique est toujours apparue précaire. Elle était fortement dépendante des tensions internes. L'enfant offrait des périodes d'attention conjointe remarquables auxquelles venaient brusquement mettre fin des mises à distance abruptes et difficilement négociables. Il nous semble que ces variations ont constitué un marqueur de sa disponibilité interactionnelle fortement dépendante de la pathologie autistique. Nous les avons acceptées comme un des aspects de la personnalité de notre élève. Nous nous y sommes adapté.

Parmi les formes variées mains néanmoins limitées et répétitives que prenaient ces césures, nous avons décrit les ruptures intentionnelles et volontaires ainsi que ce que nous avons appelées des digressions.

Les ruptures involontaires posaient problème car nous ne savions pas quelle fonction leur accorder. Ne pas leur en donner en faisait des espaces sans signifiances partageables ; ce qui pouvait rompre le lien. Durant, ces instants, nous n'étions plus dans une relation asymétrique. L'enfant et nous nous trouvions dans un de ces instantanés où, du continuum de la relation pédagogique, surgit de façon manifeste ce qui est ordinairement latent : la relation interpersonnelle.

Ces moments ne relevaient pas des interactions de tutelle. Il nous est apparu que ce modèle ne prenait pas en compte cet aspect qui a été essentiel dans notre expérience. En effet, l'attention conjointe était alors rompue. Nous ne pouvions plus initier des séquences d'apprentissage en nous fondant uniquement sur les fonctions d'étayage.

Pour préserver la relation, nous devions chercher des indices nous permettant d'élaborer une intelligibilité de son comportement. Cela n'était possible qu'en captant les mouvements corporels : absence ou, au contraire pointage du regard, préhension de l'objet, écholalies, balancements ou immobilité, rapidité ou lenteur des déplacements, hypo ou hypertonicité, flapping, intensité et débit des productions orales, proxémique, stéréotypies verbales ou corporelles. Ces éléments devaient nous permettre d'accéder à un ressenti que nous pourrions renvoyer à l'enfant.

Cette question nous est apparue très proche, d'une attitude que Stern nomme l'« *accordage* ». Il nous a semblé que la description de l'interaffectivité entre la mère et son nourrisson a pu, après les aménagements que nous avons décrits, être transposée dans la situation d'apprentissage.

Cependant, nous n'avons pas utilisé la notion d'accordage telle qu'elle a été définie par Stern pour deux raisons. La première est que ce processus ne relève pas de la communication mais de la communion, la seconde parce qu'il est inconscient.

Le psychologue décrit comment la mère recherche l'osmose avec son nourrisson : « *La raison la plus souvent citée par les mères (ou que nous déduisons) pour faire un accordage est « d'être avec » le nourrisson, « partager », « participer à », « prendre part à ». Nous avons appelé ces fonctions communions interpersonnelles.* […] *La communion signifie le partage de l'expérience de l'autre sans tenter d'en changer les conduites ou les croyances. Cette idée rend mieux compte du comportement de la mère tel qu'il a été vu par les expérimentateurs et les mères elles-mêmes.* ». (Stern, 1989, pp. 192-193). Puis il précise que : « […] *le processus d'accordage lui-même survient essentiellement en dehors de la conscience.* » (Ibid., p. 193).

Comme ces mères, nous avons émis des hypothèses au regard de notre propre subjectivité. Nous avons opéré une transformation modale des émotions perçues chez l'enfant. Nous avons également adopté un : « […] *un comportement qui exprime la propriété émotionnelle d'un état affectif partagé sans imiter le comportement expressif exact de l'état interne.* » (Ibid., p. 185). Cependant, nous n'étions pas dans une imitation transmodale. Nous avons renvoyé ces états affectifs sous forme essentiellement verbale ou par le biais d'une médiation artistique. Nous faisions feu de tout bois. Dès que son regard s'attardait sur un objet, dès qu'il initiait ce que nous interprétions comme une action, nous la verbalisions, l'imitions ou proposions une activité partageable en lien avec ce que nous avions vu. Bien évidemment, nous n'avons pas recherché de communion. Enfin, nous avons procédé dans un but précis et conscient.

Pour ces raisons, notre comportement ne pouvait pas être assimilé à ce que décrit le psychologue. Nous avons alors choisi le terme d'harmonisation volontaire. Elle correspond à ce que nous avons vécu. Elle consiste à l'adoption, par le professeur, d'une attitude consciente qui réunit émotion et cognition (Wallon) dans une pratique pédagogique. Elle nécessite des connaissances précises dans les domaines de l'autisme infantile, des disciplines scolaires enseignées, des processus cognitifs sollicités ainsi qu'une ouverture de l'adulte aux émotions.

Comme nous l'avons dit, notre objectif premier était de maintenir l'attention conjointe afin d'initier des interactions, sources de changement de représentation et du système d'actions de l'enfant par le biais de son adhésion. Cette démarche nous parait ouvrir une perspective que Laurent Danon-Boileau (2012, p. 70) nous permet de préciser davantage : « […] *pour apprendre quelque chose à un petit homme il est souvent décisif de partir de ce qu'il sait faire pour l'amener progressivement à infléchir sa manière spontanée et la rendre plus conforme et plus efficace. Surtout si l'on a des raisons de penser que le projet est là, mais qu'il ne sait pas s'y prendre. Ce n'est qu'en faisant un recours intelligent et mesuré à une certaine réserve (que j'appelle « capacité négative ») que l'on peut voir l'enfant autiste tenter quelque chose en matière de jeu et de communication*. ».

Il s'agit de laisser, autant que possible, l'enfant prendre l'initiative de son mode d'interaction. S'harmoniser revient alors à se placer *en aval* de telle sorte qu'il s'approprie c'est-à-dire investisse à son rythme et selon son propre cheminement la situation. C'est la condition *sine qua non* pour qu'il puisse lui donner un sens et s'inscrire dans un traitement inférentiel. Nous avons vu comment la parole et le rythme nous ont rapprochés de l'enfant lors de la rupture du gros ballon bleu, comment la danse et le chant ont autorisé la régulation de tension internes et ont ouvert la perspective de l'activité des abaques, comment les

séquences de jeu de chat, de plus en plus complexes sur le plan symbolique, ont mis en scène des ressentis. En ce sens, l'harmonisation volontaire s'inscrit dans la perspective de l'aide apportée à l'enfant pour l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire (Bruner); dans notre cas, il s'agit de l'orthographe lexicale. Dans cette optique, il nous est apparu que la notion d'harmonisation n'était ni théoriquement antinomique ni empiriquement incompatible avec la notion de tutelle.

Pour cette raison, et afin de bien définir la posture que nous avons adoptée, nous croyons nécessaire d'apporter un complément terminologique afin de préciser nos objectifs. Il nous semble que l'expression harmonisation volontaire à visée de tutelle conviendrait. Ce terme précise le but de notre attitude durant les ruptures. Il rend explicite les intentions qui nous guidaient lorsque nous avons tenté d'intégrer des modalités à caractère sensoriel pendant les séances à visées d'apprentissage.

Nous pensons que cette posture, au fondement de toute intervention pédagogique, pourrait ouvrir des perspectives intéressantes dans la prise en charge des enfants avec autisme.

Elle offre au professeur la possibilité de mettre en œuvre des modalités transmodales de recherche d'attention conjointe. Anxiété, paniques, retraits, deviennent partageables. Ce partage a pour but de soustraire l'enfant à des fascinations. Ce n'est pas sans rappeler la « *fonction contenante* » (Bion) ou la « *préoccupation maternelle primaire* » (Winnicott). Laurent Danon-Boileau (2012) parle d'un « *père suffisamment bon* ».

C'est ce que rappelle Colwyn Trevarthen: « […] *un traitement efficace et une éducation de l'autisme dépendent d'une gestion soigneuse de la motivation, de l'imitation et des réponses affectives à la communication (Nadel et Peze, 1993 ; Kasari, Sigman, Mundy et Yirmiya, 1990 ; Sigman, 1989), aussi bien que le fait d'adapter le cours de l'éducation aux besoins individuels de chaque enfant* […]. *L'interprétation qui place les relations directes affectives et interpersonnelles et la communication non-verbale des motifs et des sentiments à la seconde place rend par conséquent un mauvais service aux intérêts pratiques des soignants et des enseignants des individus autistes.* » (Trevarthen et Aitken, 1996, p. 43).

C. Quelles formes les interactions de tutelle ont-elles prises dans notre intervention ?

Ces modalités de maintien de l'attention conjointe ont-elles eu des conséquences sur les conditions de mise en œuvre des interactions de tutelle ? En tant qu'interactions interpersonnelles dont l'assise est l'attention conjointe, elles ont, en effet, chacune, été impactée par ce que nous venons de décrire.

1 L'enrôlement

Sa mise en œuvre résultait des dispositions de l'enfant à entrer en interaction. Lorsque l'enfant refusait la rencontre, nous allions à lui, nous procédions d'une façon inverse au schéma de Bruner. Dans ce cas, notre attitude s'apparentait davantage à celle de la mère et de son nourrisson (Stern). C'est nous qui nous glissions dans des actions auxquelles nous tentions de mettre du sens afin d'en faire des activités. Nous le suivions dans sa façon d'exploiter les objets, voire l'espace. Une fois en attention conjointe, il pouvait alors, à son tour, être enrôlé à condition que ce que nous lui proposions ait eu un lien direct avec ce qu'il avait initié. Nous tentions alors des micro enrôlements successifs dans des actions de plus en plus éloignées de la tâche initiale. Nous allions aussi loin que possible jusqu'à ce qu'il rompe. Au fur et à mesure que les séquences d'attention conjointe se sont développées dans le cadre d'une co-construction, il a toléré ces changements. Selon nous, la régularité des formats a joué un rôle majeur dans la réduction de son intolérance. Pour autant nous n'avons pas cherché à établir une corrélation. C'est là, une piste qui nous semble intéressante à exploiter.

Nous avons appris qu'il était judicieux de le laisser découvrir le matériel et élaborer par lui-même un sens à lui donner. Son expérience sociale (famille, école, centre de loisir, prise en charge thérapeutique, orthophonie, etc.) était suffisante pour qu'il y parvienne correctement. Il ne s'agissait donc pas de focaliser d'emblée son attention sur la tâche. C'est ce que nous avions fait en tout début de prise en charge. Avec le recul, nous avons réalisé combien ce procédé pouvait être intrusif et donc très déstabilisant.

Lorsque nous le rencontrions accommodant, nous avons procédions comme avec un enfant tout-venant. Nous focalisions simplement son attention sur la tâche.

Une fois les formats perçus, nous avons constaté que l'enfant pouvait s'engager assez rapidement sans que nous ayons à intervenir. Notre rôle consistait alors à assurer les autres fonctions c'est-à-dire maintenir l'orientation et la signalisation des caractéristiques déterminantes ; le contrôle de la frustration se faisant par notre attitude encourageante et le matériel adapté.

Ce fonctionnement ne présentait pas de périodicité précise. Nous pouvions percevoir des oscillations importantes à l'échelle d'une séance ou d'une période plus longue. L'enrôlement nous est alors apparu comme une métaphore de la rencontre et du lien. Il se peut que ce soit le cas pour l'ensemble des élèves en difficulté d'apprentissage et non pas seulement ceux présentant des troubles autistiques.

2 La réduction des degrés de liberté et signalisation des caractéristiques déterminantes

En ce qui concerne les jeux de catégorisation, les abaques et, dans une certaine mesure, le Scrabble®, l'élève a, très rapidement, repéré des tâches ainsi que leurs caractéristiques pour l'organisation des actions de résolution. Peut-être, les connaissait-il déjà. Cette capacité a soulevé la question de la modulation de notre action. Il nous est apparu que nous devions, ici aussi, opter pour une posture de retrait car l'enfant ne semblait pas avoir systématiquement besoin de nous pour repérer les éléments essentiels et s'en servir pour élaborer une procédure de résolution.

Cependant, celle-ci ne correspondait pas toujours aux buts des jeux tels qu'ils avaient été culturellement définis. Il ne jouait donc pas selon les règles établies. Excepté pour deux jeux du logiciel mis à disposition dont l'ergonomie réduisait à l'extrême les possibles puisqu'il s'agissait de labyrinthe, le matériel était soit partiellement utilisé, soit détourné de ses buts. La complexité du problème s'en trouvait fortement réduite.

Afin de l'amener à considérer l'ensemble de la tâche, nous devions prendre certaines précautions. Comme nous l'avons vu, il s'est avéré qu'il était plus pertinent, de partir de son interprétation plutôt que de lui imposer immédiatement les caractéristiques d'une tâche qu'il n'avait pas perçues. Ainsi, excepté les productions orthographiques, nous avons commencé par donner une cohérence à un ensemble d'actions spontanément opéré par l'enfant afin de les lui renvoyer sous forme d'une tâche, identifiable. À partir de là, nous avons proposé des micro-déplacements qui, comme nous l'avons dit, réclamaient des micro-enrôlements afin de nous approcher de la complexité de l'ensemble des opérations. À ce moment, nous opérions la mise en œuvre de cette fonction d'étayage à la hauteur de ce qu'il pouvait supporter.

Il nous semble que ce procès a suscité un apprentissage spiralaire (Bruner, 1959)[85]. En effet, durant la période des abaques, parallèlement à son adaptation difficile au changement de tours et de rôles, l'enfant a progressivement mémorisé des caractéristiques de plus en plus complexes tout en les associant à une procédure de résolution. Il a procédé de même en orthographe, c'est-à-dire à partir de la séance du Scrabble®. À ce sujet, nous avons porté notre effort de clarification des caractéristiques de la tâche sur deux aspects complémentaires qui sont les formats et les procédures de production lexicale. Nous avons montré comment le format choisi a permis à l'enfant d'établir des relations entre les moyens et les buts. Le matériel à disposition a assuré la signalisation permanente des caractéristiques de résolution.

[85] Modélisation proposée dans, *The Process of Education,* Harvard University Press, 1960, 1977.

3 Le Contrôle de la frustration

Cette fonction s'est exprimée sous deux formes ; nos encouragements et l'allègement du coût cognitif auxquels il faut ajouter la prise en compte des scansions réclamées par l'enfant, c'est-à-dire les ruptures, les digressions et les demandes de jeu. Nous avons montré le rôle de régulation qu'elles jouaient. Selon nous, elles ont offert à notre élève la possibilité de supporter les contraintes imposées. En ce sens, elles ont joué une fonction d'autocontrôle de la frustration. Nous parlons d'autocontrôle parce que, entendues par l'adulte, les demandes se voient accorder une fonction cognitive. Nous ne nous attarderons pas sur nos félicitations qui ont été spontanées. Notre comportement n'a pas été particulièrement réfléchi à ce propos. Nous avons agi avec lui comme nous l'avons toujours fait avec les enfants. À ce propos, on aura remarqué que nous avons considéré vraies des réponses qui étaient fausses. La raison en est que nos encouragements portaient davantage sur la capacité de réflexion de l'enfant et sur son engagement dans la tâche que sur la réussite isolée du contexte.

Lors des séances portant sur la production lexicale, il nous a semblé très important de faire en sorte que la mobilisation des ressources attentionnelles n'épuise pas notre élève. En effet, il devait simultanément gérer les informations portant sur nos échanges, celles se référant à l'objet d'apprentissage et mobiliser les procédures de résolution spécifique à l'orthographe. Il se trouvait donc en demeure d'une part, de distinguer trois types de fonction langagière (Bruner) : déictique lorsqu'il désigne le matériel, intralinguistique lorsqu'il opère les liens entre les énoncés et les référents, métalinguistique lorsqu'il porte sur l'orthographe. Or, connaissant les altérations sensorielles qui entrainent une parcellisation des représentations, nous avons pensé que cette situation offrait toutes les causes d'un échec massif pouvant susciter un rejet définitif.

Le matériel a servi à alléger la tâche. Les photos ont rendu possible l'activation, le maintien de l'information sémantique ainsi que la permanence du rapport signifiant/signifié tout au long de la production. Nous avons aussi supposé, sans pouvoir le démontrer, qu'elles ont aussi participé à la récupération de la forme orthographique lors de la production sans modèle. Les cartes phonogrammiques ont soulagé l'enfant du geste graphomoteur ; ce qui lui a ouvert les portes de la réflexion orthographique.

4 Le maintien de l'orientation sur la tâche en cours d'exécution

Il a été facilité par le format réitéré qui a aussi autorisé l'élève à élaborer des représentations entre moyens et buts dans un contexte d'actions (Bruner). La possibilité offerte pas les cartes phonogrammiques de procéder par tâtonnement, pas essais a dédramatisé

l'erreur, et a collaboré à la création d'un espace rassurant où l'élève pouvait développer un sentiment de compétence (Bandura). Il nous a semblé que le moment où l'enfant écrit le mot /ballon/ atteste un tel ressenti. Enfin, notre rôle de maintien de l'information phonologique a permis à l'élève de gérer la procédure phonographique. Nous ne l'avons pas imposé outre mesure car comme nous l'avons vu, l'enfant exprimait le besoin de s'extraire d'une situation devenue insupportable. Parfois, le besoin d'immuabilité, la pensée obsessionnelle, rendaient impossible l'entière réalisation de la tâche ou bien entrainaient une répétition incessante de certaines étapes de celle-ci. Nous avons admis ces processus tout en tentant, prudemment, de les réduire par des sollicitations réitérées. De fait la résolution des tâches à toujours connu une rythmicité discontinue à laquelle nous nous sommes adapté. Curieusement, elle semble avoir joué une fonction de maintien de l'orientation. Nous avons montré que ni les digressions, ni les ruptures, à condition d'être intégrées aux modalités interactionnelles n'ont porté préjudice aux performances de l'élève. Nous avons aussi souligné notre étonnement lorsqu'après celles-ci, il était capable de reprendre le travail exactement là où il l'avait laissé.

5 La démonstration

Cet aspect nous paraît avoir des liens avec l'imitation (Nadel, 1996, 2011) qui est une des stratégies d'acquisition commune au nourrisson, à l'enfant tout-venant et autiste. Cet étayage a joué un rôle intéressant lorsque nous voulions montrer à l'enfant ce que l'on attendait sans le solliciter directement. Nous n'avons pas souvent utilisé cette fonction. Elle a servi pour passer indirectement une consigne ou relancer la résolution de la tâche lorsque nous étions en situation de jeu. En orthographe, nous n'avons jamais montré d'exemple. L'élève a lui-même opéré le découpage graphémique des lexèmes sans que nous ayons eu besoin de lui montrer. Ce qui, au demeurant, a démontré sa capacité de traitement des éléments contextuels.

D. Nos modalités d'action : un étayage revisité

Nos interventions ont été de trois types différents qui correspondent à la classification de Bruner. Nous avons : 1) proposé des aides directes ; 2) suggéré des erreurs ; 3) incité l'enfant à effectuer davantage de tâche. Nous avons aussi pointé les erreurs. Nous avons noté que notre élève comprenait le sens de chacune de nos actions. Il a su se corriger dès la période des abaques (on se remémorera le rappel qu'il nous a fait concernant la phase de vérification.) Nous n'intervenions qu'en dernier recours dans le cas où il ne pouvait le faire.

L'incitation a pris les formes que nous avons décrites. Avant la période orthographique nous avons soit procédé à partir de ce qu'il proposait pour complexifier

progressivement, soit opéré un enrôlement direct. Dans la première situation, nous considérons qu'il s'agissait d'actes de langage directifs indirects. Dans la seconde, ils étaient directs. À partir de séances des abaques, nous avons compris que nous devions le laisser organiser le rituel de prise de contact. Celui-ci s'est opéré par des jeux de chats qui ont connu plusieurs variantes de surface (les constituants), mais pas de structure profonde (Bruner, 1987). Pendant la période orthographique, nous avons à sa demande, inclus dans la séance, des moments d'exécution de la tâche et des moments de jeu.

Les effets se sont fait sentir. A partir de la période du Scrabble® (février 2013), nous n'avons connu aucun refus catégorique durant trois mois (fin mai 2013). À ce moment, notre élève est entré dans un cycle dépressif. Nous n'avons pu reprendre que deux fois une activité orthographique courant juin. Comme nous l'avons dit, cette variabilité intrapersonnelle a été admise et respectée. Cela ne nous empêchait pas de chercher à maintenir le lien. Nous sommes passé par la médiation du jeu pour le maintenir avec succès.

En ce qui concerne notre attitude, nous avons pu définir un invariant qui est le dénominateur commun à l'ensemble des procédures de mise en œuvre. Il se résume par la posture de retrait que nous avons adoptée. Celui-ci a consisté en la mise en œuvre d'étayage en fonction de la façon dont l'enfant entrait en communication. Nous sommes resté attentif afin de nous immiscer dans ses procédures pour dynamiser les interactions de tutelle. Ce faisant, nous avons cherché à ce que l'enfant effectue à son tour le déplacement qui l'amènerait vers nous. On retrouve ici les propos de Bruner qui parle de souplesse : « *Normalement, lorsqu'il existe un ajustement flexible entre l'adulte et l'enfant dans les formats, l'enfant peut à son tour, développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'adulte pour se représenter lui-même ses propres actions et interactions* […]. » (Bruner, 2011, p. 290). Nous avons, certes, tenté de rechercher cet ajustement, mais, nous avons dû aussi devenir capable d'utiliser le même système de signes que notre élève afin qu'il partage les nôtres. Ce partage de la signifiance a été fragile, instable. Il n'en a pas moins été constaté.

Il n'a été possible qu'à deux conditions. Notre ajustement et la ritualisation des formats, sans pour autant les cristalliser. De fait, nous avons laissé l'enfant occuper, pour une grande part mais pas en totalité, le rôle d'initiateur et d'actant dans la mise en œuvre des échanges. L'infrastructure des formats en a été un des effets. Notre rôle était de les maintenir tout en opérant des glissements pour y insuffler différentes fonctions langagières. Ainsi, les ruptures et les digressions à caractère sensoriel, les problèmes d'inhibition au niveau attentionnel, mais aussi la nécessité de proposer des jeux de chat, de la danse afin de réguler les tensions

suscitées par les efforts cognitifs, nos interactions, ont modelé une architecture de séance pédagogique répondant aux capacités de cogestion de l'enfant.

Nous pouvons dire que la prise en compte des comportements singuliers de l'enfant dans la pratique pédagogique a eu un effet sur le développement de l'attention conjointe. Cette prise en compte s'est traduite par l'insertion des modalités interactionnelles de l'enfant dans la mise en œuvre des interactions de tutelle. Celle-ci a été possible parce que nous avons adopté une posture qui nous a permis d'observer l'enfant et d'opérer des ajustements successifs et permanents selon sa réceptivité. Le retrait n'est donc pas une recherche de l'autonomie de l'apprenant. Il est un lieu d'observation et un espace donné à l'élève pour qu'il initie sa réflexion à laquelle s'adapte l'adulte.

En tant que posture réflexive (Perrenoud), le retrait a permis la recherche permanente, et non l'imposition, de l'attention conjointe. En tant qu' « *agir* » (Jorro, 2006), il a autorisé l'intégration des modalités fondamentalement idiosyncrasiques des interactions de notre élève dans les modalités d'étayage et la modélisation des formats. En ce sens, nous considérons qu'il s'agit d'un retrait actif.

Il est clairement évoqué par Laurent Danon-Boileau dans le cadre d'une prise en charge thérapeutique (2012, p. 198) : « *De manière générale, il s'agit de respecter les rythmes de l'enfant en s'établissant dans une sorte de passivité accompagnante. Cette manière de se mettre à la remorque de l'enfant pour contribuer à l'étayage de ses mouvements et faciliter l'interaction équivaut à placer la réponse que l'on fournit au moment où on peut imaginer qu'il n'est plus focalisé sur ce qu'il vient de faire et qu'il peut alors se centrer sur ce qu'on va lui adresser, ce qui va revenir vers lui.* ».

L'harmonisation volontaire à visée de tutelle nous a offert la possibilité de nous adapter aux fonctionnements de notre élève. Cette action a été possible grâce au retrait actif qui est son expression opérante.

II. VÉRIFICATION DE LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE

La deuxième hypothèse portait sur les corrélations possibles entre les modalités de tutelle adaptées à l'enfant et son investissement de l'objet d'apprentissage que nous avons choisi.

Nous avons, pour une bonne part, déjà répondu à cette question. Nous avons constaté que l'enfant était capable de mettre en œuvre une procédure phonographique identique à celle des enfants tout-venant débutant c'est-à-dire ceux de cycle 2 de l'école élémentaire. Nous

avons constaté, en situation, une capacité de mobilisation de connaissances orthographiques, qui lui a permis même de se corriger. Nos constats rejoignent celui de Jean-Claude Quentel (2003, CalaP, p. 80): « *Lorsque l'on se donne les moyens de « déconstruire » (c'est-à-dire donc [sic] de construire scientifiquement, en ne s'en tenant pas à l'observation première) le comportement de l'enfant autiste, il apparait qu'il est tout à fait capable de « manipuler », en l'occurrence d'analyser* […]. *Ses capacités de signe, d'outil et de norme seraient par conséquent intactes en leur principe. En revanche, il éprouve une difficulté précise dans l'utilisation qu'il fait de ces capacités à la moindre interaction*. ».

C'est précisément sur les liens entre la parole les interactions de tutelle et la dynamique d'apprentissage de l'enfant que nous voudrions revenir.

A. On apprend en communiquant même quand on est autiste

On a clairement vu l'engagement de l'enfant dans les tâches orthographique à partir du Scrabble® qu'il a lui-même proposé. Cela signifie qu'il a perçu notre désir et qu'il a décidé de le partager. La pérennité de son engagement a été encore plus remarquable que sa perception de nos attentes. Il a duré huit semaines sans interruption. L'adaptation des modalités de tutelle a-t-elle été un facteur décisif ?

Nous pouvons retourner la question : ce travail orthographique aurait-il été possible sans les détours par le jeu, sans les négociations, sans cette scansion impulsée par l'enfant ? D'autres démarches, qui ne s'inquiètent pas des disponibilités de l'enfant et qui imposent une guidance très forte, auraient peut-être, sans doute, permis d'obtenir les mêmes effets, voire davantage.

Or, sans imprimer une contrainte forte, et en conservant notre objectif, nous avons vu l'enfant s'inscrire dans les tâches concernant le domaine complexe de l'orthographe lexicale. Dans les conditions que nous avons créées, aurait-il pu le faire s'il n'en avait pas eu l'envie ? De quelle envie s'agit-il ? Ici, la réponse est plus complexe.

La vraie question porte donc sur les effets de l'adaptation des interactions de tutelle sur le plaisir ressenti par notre élève de s'investir dans un apprentissage.

L'enfant ne nous a pas autorisé à aborder d'emblée l'orthographe. Nous avons dû abandonner cette idée, pour nous consacrer à entrer en contact avec lui c'est-à-dire faire sa connaissance. Il nous a appris à concevoir de façon moins abrupte, moins élémentaire, la manière de l'inviter à apprendre. C'est donc lui qui a posé le premier objectif : la rencontre.

Ce cheminement a offert le temps nécessaire à notre compréhension mutuelle c'est-à-dire à nos façons intrasubjectives de gérer nos interactions. Aussi, en ce qui le concerne, est-il

possible que l'action de maitriser, un tant soit peu, l'espace inquiétant de notre tête-à-tête, l'ait autorisé à réguler ses tensions internes. Nous supposons que c'est de cette régulation qu'est né le plaisir, toujours fragile, des échanges. Progressivement, pour nous deux, a éclos le plaisir de communiquer. C'est dans cet espace symbolique où nous avons « *trouver la bonne longueur d'onde* » (Alvarez, 2007) que s'est manifesté explicitement son envie de jouer avec les lettres puis de jouer à l'orthographe.

B. Agir sur le contexte situationnel pour apprendre

Chercher à comprendre ce que voulait l'enfant nous a installé dans une conversation avec son lot d'ajustements permanents. La mise en œuvre de nos actions mutuelles durant nos rencontres en était le fruit. En ce sens, co-construction de la séance et co-énonciation ont été isomorphes.

Nous avons vu comment la prise en compte de l'altérité par le professeur, a modelé la mise en œuvre des interactions de tutelle. Les interventions de l'enfant quant à elles, (scansions volontaires) ont permis une co-construction pragmatique des échanges. C'est, selon nous, ce qui explique le déplacement auquel nous avons assisté du format de la fenêtre, vers le format des abaques, des jeux de chat et enfin du Scrabble® vers les séances d'orthographe. L'économie des échanges a permis un déplacement de l'agir de l'enfant en situation relationnelle vers un agir sur les mots. De fait, le jeu n'a plus été le seul espace transitionnel. Un deuxième contexte symbolique est apparu : celui de l'apprentissage. N'étant pas imposé, ce déplacement ne pouvait se réaliser sans que l'enfant ait une conscience de soi ; toujours fragile, au demeurant.

L'effet des interactions de tutelle sur l'investissement de l'objet d'apprentissage n'est donc que la conséquence de la mise en place d'un espace symbolique d'actions sur le monde et de sa conscientisation. C'est ce que rappelle Bruner (2011, pp. 283-284) : « *La conscience* […] *présuppose d'abord les relations et les systèmes de signes qui sont à la base du monde social. C'est-à-dire qu'être conscient, c'est tout d'abord être social et le développement de la conscience chez l'enfant nécessite de ce point de vue sa participation dans les interactions avec les autres.* ».

Nous pensons que c'est grâce à la permanence des formats ainsi que des modalités de tutelle mises en œuvre durant les activités ludiques à la situation d'apprentissage qui a permis à l'enfant de transposer les actions qu'il effectuait dans les jeux à une activité scolaire. On a vu que, durant les parties de chat, il a été question de faire semblant, d'attribuer des rôles, de toucher ; actions qui revêtent une dimension sémiotique et, de fait, symbolique forte qui, bien

entendu, s'inscrit dans l'intersubjectivité. Or, on retrouve dans les moments d'apprentissage les rôles (celui de professeur, celui d'élève) mais aussi les tours (consigne, réponse à la consigne, demandes-réponses des interlocuteurs) ainsi que les aspects kinésiques des échanges (pointage du matériel, regards, geste de début et de fin des moments de travail). Les abaques ont donnés lieu à une collaboration qui s'est retrouvée en orthographe. La dimension symbolique du faire-semblant n'est pas moins présente quand, en orthographe, il est question de faire et défaire les mots, de convoquer ce qu'ils représentent. Peut-on réellement défaire un mot ? Au final, ne s'agit-il pas d'un jeu ?

Ce faisant, l'enfant s'est engagé dans une co-énonciation qui a d'abord été essentiellement déictique (la période de la fenêtre) puis métapragmatique en situation de jeu. La dimension métalinguistique est apparue lorsqu'il s'est agi de réfléchir sur les liens phonographiques. Établissant des relations entre moyens et buts, l'enfant a progressivement élaboré une distinction entre ces différentes fonctionnalités de la parole.

Il ne pouvait avoir d'action pédagogique sans négociations interpersonnelles : « […] *impliquant ce sur quoi on s'accorde pour le considérer comme partagé.* » (Stern, 1989, p. 219). L'élaboration de la représentation de l'objet d'apprentissage s'est vécue au travers des interactions. Elle n'était pas préexistante à la rencontre. Il est alors possible de dire que nous avons initié, avec la participation active de l'enfant, un déplacement des savoir-faire interactionnels développés en situation de jeu vers des savoir-faire en situation d'apprentissage. Ce mouvement a correspondu au déplacement des interactions de tutelle modélisées par les fonctionnements affectifs et cognitifs de l'enfant du jeu vers la tâche scolaire. L'enfant a repéré l'invariance des formats quel que soit l'objet de l'attention conjointe. Cette régularité a autorisé l'émergence, en production comme en réception, de la fonction métalinguistique de la parole permettant de choisir et d'organiser des actions spécifiques au regard de l'objet orthographique. Ces actions, que nous avons décrites, ont été fortement étayées. Elles n'ont pas moins été la preuve de l'attribution de sens à cette matière scolaire par l'élève. L'épisode de la production graphomotrice en est la preuve, s'il en est.

III. LIMITES ET PERSPECTIVES DE NOTRE TRAVAIL

A. Les limites

1. La question de la transposition

La première limite que nous voyons est de taille. Nous n'avons pas repéré de transposition des performances observées en situation vers la classe. Nous ne savons pas si les

aptitudes pragmatiques ont été sollicitées dans d'autres contextes pédagogiques. Si elles l'ont été, nous n'avons pas connaissance des conditions et du modèle. De même, nous n'avons pas pu vérifier la généralisation des compétences orthographiques observées sur un nombre restreints de mots (20) ; ce qui correspond à faible corpus. De fait, la question de la décontextualisation et du transfert reste entière. Pour autant, cette problématique est récurrente dans l'apprentissage auprès des élèves avec autisme.

Est-il possible de parler d'apprentissage de l'orthographe sur un nombre si restreint de mots ? Certainement pas. Au niveau lexical, la compétence orthographique se définit par deux composantes : orthographier un lexème connu ; proposer une orthographe plausible d'un lexème inconnu par analogie. Notre élève a réussi la première. Nous n'avons pas tenté la seconde. Ce dont nous sommes certain, c'est que, dans les conditions données, il a :

- ✓ développé la procédure phonographique ;
- ✓ conscientisé sa stratégie ;
- ✓ isoler les phonèmes en se servant de leur forme visuelle ;
- ✓ apparié la forme phonologique au phonogramme sans aucune difficulté.

2. *L'hypothèse orthographique forte et l'auto-apprentissage*

La deuxième limite concerne l'hypothèse orthographique forte (Bonin) et l'auto-apprentissage (Share). Nous n'avons pas constaté chez notre élève une production autonome pouvant vérifier qu'un apprentissage avait été dynamisé. C'est là un constat majeur qui nous invite à pondérer la notion même d'acquisition. Une des caractéristiques de celle-ci est la dépendance vis à vis de l'environnement. Nous pensons qu'il ne lui pas été possible de faire de l'orthographe un objet transitionnel. Le coût de la relation, la trop grande fragilité de la conscience de soi ont toujours supplanté et empêché la construction de ce qu'on appelle le savoir. Autrement dit, la connaissance n'a pu en tant que source de subjectivation et de plaisir, être investie.

3. *L'effet collatéral des interventions*

Nous n'avons pas, dans nos constats, considéré les effets des prises en charge en orthophonie, en psychothérapie ainsi qu'en musicothérapie dont bénéficiait notre élève. Chacune de ces interventions agissent sur l'élaboration symbolique dont les bénéfices se manifestent dans un autre lieu, sur un autre objet. Ainsi, lorsque l'enfant scandait les syllabes, lorsque nous chantions, et nous rythmions, nous savions que nous sollicitions ce qu'il vivait en musique. Considérant notre domaine, il aurait, par exemple, été intéressant de savoir si la musicothérapeute se servait du langage, de la prosodie.

L'absence de contact avec l'enseignante de l'U.L.I.S nous a particulièrement gêné. Nous n'avons pu ni avoir accès aux contenus en lien avec l'écrit, ni travailler en synergie. Un travail collaboratif nous aurait ouvert la perspective de comparer les performances, les procédures, de mesurer la variable groupe qui ne devait pas manquer d'agir sur le comportement de notre élève. En ce qui concerne l'écrit, nous avons fait l'hypothèse qu'il avait certainement acquis des notions par auto-apprentissage (Share, 1999) sous l'effet de l'exposition. Ses performances dans le cadre de notre travail ne peuvent donc pas être directement corrélées à notre démarche. Nos conclusions sont donc très circonstanciées.

Entièrement focalisé sur l'attention conjointe et les procédures orthographiques, nous n'avons pas procédé à un repérage systématique des modalités de tutelle. Par conséquent, nous n'avons pas corrélé leurs effets avec la qualité des performances de l'enfant tant sur le plan des interactions, des énoncés, que sur celui de l'orthographe. Nous n'avons pas distingué les performances au regard de : l'aide directe, la suggestion verbale des erreurs, la démonstration. Ce travail aurait permis de repérer quelles conditions auraient été les mieux reçues par l'enfant et préciser davantage le procès d'harmonisation volontaire à visée de tutelle. Celui-ci aurait-il toujours réclamé les mêmes ? Auraient-elles, elles aussi, connu des changements en fonction de sa disponibilité, des savoirs et savoir-faire sollicités, des formats, des aléas de la pathologie ?

Enfin, nous avons effectué une monographie. Nos constats ne peuvent donc donner lieu à aucune transposition ni généralisation.

B. Les perspectives

1 La posture de retrait

Il nous semblerait intéressant de vérifier l'opérationnalité de la posture de retrait et de préciser les contours de l'harmonisation en situation d'apprentissage. Nous avons parlé d'observation, de glissement dans les formats proposés par l'enfant pour l'accompagner puis initier des interactions de tutelle. Serait-il possible de préciser des éléments observables ? Le procès qui amène un élève à accepter les formats et quand il les rompt, des études détaillées des actions verbales et non verbales du professeur durant les ruptures et les retraits autistiques de l'enfant apporterait des informations sur le mouvement de récupération du lien.

Dans un premier temps, d'autres expériences de même type nous impliquant auprès d'autres enfants seraient les bienvenues. Nous avons donné quelques caractéristiques du retrait actif. Sont-elles transposables avec un autre enfant ? Peut-on les généraliser jusqu'à modéliser une démarche d'intervention ?

Des réponses ont déjà été données dans le cadre des prises en charges thérapeutiques telles que les Thérapies d'Échanges et de Développement (T.E.D.) de Catherine Barthélémy, la Thérapie d'Étayage Cognitif et Affectif (T.E.C.A.) mais aussi la prise en charge des 3i, ainsi que le Braintraining de Mac Alpine dans la mesure où cette pratique donne au jeu et aux interactions une place essentielle. Dans le milieu scolaire, où prédominent les interventions d'inspiration comportementaliste, et où une idéologie de l'efficacité réclame des résultats immédiats, la question reste entière et ce, même si de très nombreux enseignants, souvent laissés sans ressources, s'efforcent de répondre aux besoins particuliers des élèves avec autisme.

Pour ces raisons, une étude clinique où l'intersubjectivité serait bien entendue reconnue comme heuristique, étendue à plusieurs enseignants, permettrait, dans un deuxième temps, de préciser les modalités d'intervention pédagogiques individualisées. Ce faisant, elle introduirait l'idée salvatrice que les solutions définitives n'existent pas.

2 Les interactions de tutelle

En ce qui concerne les interactions de tutelle, une étude plus précise des conditions de la mise en œuvre de chacune d'elles avec des élèves autistes, permettrait de définir leur contour voire leur nécessité auprès de ce public particulier. La prise en compte des problèmes d'inhibition sensorielle devrait, selon nous, servir d'élément de réflexion.

Notre démarche gagnerait à être réitérée avec une fréquence des interventions plus importante auprès d'un enfant présentant le même profil. En cas de corpus donné par ce dernier, son organisation en progression de mots transparents (rapport biunivoque [ananas] → /ananas/) vers les mots opaques (rapport polygraphique [mèzI]→/maison/), si elle est possible, serait une variable dont il faudrait mesurer les effets. Si l'enfant ne propose pas de lexèmes, le corpus devrait porter sur les objets de son environnement proche afin que les rapports signifiant/signifié permettent le développement de la dimension symbolique de la langue écrite. Il ne s'agit pas d'un apprentissage automatique de correspondance phonème/graphème. Pour évaluer la capacité à produire des lexèmes inconnus, un protocole portant sur l'alternance entre mot connu et mots nouveaux mais de même structure orthographique (voisinage orthographique : /table/ ; /tableau/ ; /tablette/) permettrait de repérer une procédure analogique. Dans ce cas, on pourrait émettre l'hypothèse d'une généralisation de la procédure phonographique. Cette étude ne serait possible qu'à condition que l'aspect déictique du langage verbal ou non verbal (pointage) ait été développé.

3 Un projet fédérateur possible : le projet Atelier classe/PREAUT

Dans le cadre de nos chantiers futurs, il nous semble important de rappeler l'existence de ce projet qui associe Annick Hubert-Barthelemy qui en est l'initiatrice, psychologue clinicienne et psychanalyste, docteur en psychologie à l'Université Lyon 2, l'association PREAUT fondée en 1998 par un groupe de professionnels praticiens de l'autisme, la Croix-Rouge Française, avec la collaboration du Laboratoire ISIR (Université de Paris VI).

Il s'agit d'une recherche-action lancée en 2013 pour trois ans dans le but de mesurer les effets d'une méthode qui s'appuie sur l'objet pédagogique pour ouvrir la voie d'accès à la relation intersubjective. Les aspects pédagogique, éducatif et thérapeutique, visent l'entrée dans les apprentissages et l'accès aux connaissances.

Nous avons pris connaissances de cette expérience au cours de notre propre recherche. Voici comment le projet est présenté : « *Il est demandé aux enseignants et soignants d'accompagner l'enfant, y compris corporellement, dans tout ce qu'il doit faire (par exemple mettre sa photo sur le tableau commun, faire avec lui les gestes de la comptine, sans oublier la dimension du plaisir à « faire ensemble »). De même, en référence au travail des psycholinguistes sur le dialogue mère-enfant, le « mamanais », il est demandé aux soignants de forcer les mimiques des situations, de mettre systématiquement des mots sur les attitudes et les comportements, et d'amener aussi l'enfant à verbaliser - que ce soit dans les activités, en utilisant les images comme support, ou entre les activités et durant les temps de regroupement.* »[86].

Cinq domaines sont traités : logique et mathématique ; expression orale ; vocabulaire ; lecture, graphisme ; comptines et chansons, ; vie quotidienne. Cette expérimentation concerne des enfants non scolarisés qui bénéficient d'un suivi en hôpital de jour.

Le point commun essentiel entre cette expérimentation et notre expérience se situe, selon nous, dans l'accès à la relation intersubjective par le biais de l'objet pédagogique. Cependant, nous notons quelques différences importantes qui nécessitent des nuances. Notre élève ne correspond pas au profil des enfants suivis dans le cadre de cette étude car il était scolarisé. De fait, nous n'avons pas eu recours à la même guidance ainsi qu'à la structuration importante du protocole PREAUT. La posture de retrait que nous avons adoptée ne répond pas aux besoins des sujets concernés.

[86] Projet atelier-classe / PREAUT : approche de pédagogie structurée pour enfants porteurs de troubles du spectre autistique, *www.preaut.fr*.

Nos interventions étaient limitées dans le temps et ciblées sur un domaine très précis qui ne relève ni de la lecture ni du graphisme mais de la procédure phonographique.

Malgré ces dissemblances, il nous semble que notre travail est globalement inscrit dans le même paradigme. Nos projets pourraient ainsi se fédérer.

4 Des actions-recherches pour les unités pédagogiques en hôpital de jour

Enfin, il nous semble que les enseignants spécialisés des unités pédagogiques en hôpital de jour pourraient être mobilisés sur des recherches-actions à dominante pédagogique complémentaires aux prises en charge thérapeutiques. Ces recherches porteraient soit, sur les procédures orthographiques au niveau lexical, soit sur la production d'écrit au niveau phrastique, soit, plus généralement, sur la trace graphique et leur effet sur la symbolisation.

ÉPILOGUE

Au contact d'un élève avec autisme, les attendus du professeur ne peuvent échapper à une remise en question certainement douloureuse mais aussi porteuse de changements de paradigme d'intervention.

Il est convenu de dire que l'élève apprend grâce à la démarche mise en œuvre mais il reste toujours, à ce jour, très difficile, voire impossible de définir la part exacte de celle-ci. A contrario, on est certain que l'enfant ne saurait accéder aux savoirs et savoir-faire scolaires sans apporter ce qui est de sa personne, c'est-à-dire de son histoire, de ses émotions, de ses capacités cognitives, de sa pathologie aussi. Il en est de même pour le professeur qui, croyant élaborer un dispositif plus ou moins technique projette dans les mises en œuvre une bonne part de son propre curriculum. La situation pédagogique se situe certainement à la croisée des trajectoires biographique des acteurs. De fait, une distinction importante nous semble nécessaire entre deux termes souvent confondus.

Le dispositif pédagogique apparaît : « […] *comme une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier et Peter, 1999 ; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999). C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques*. » (Marc Weisser, 2010, p. 292).

La situation pédagogique, quant à elle, est construite par les acteurs. Elle se distingue du dispositif dans la mesure où les relations intersubjectives orientent fortement les échanges. C'est pour cette raison qu'elle échappe en grande partie, sinon totalement, au professeur. En ce sens, elle correspond à ce qui est effectivement réalisé et vécu par les protagonistes dans un ici et maintenant. Elle détermine non seulement les individus au travers des interactions mais aussi la partie projective de l'objet d'apprentissage.

De fait, l'enfant, être vivant, introduit un certain nombre d'éléments non contrôlés par l'enseignant. C'est souvent ce qui effraie ce dernier et le pousse, dans un mécanisme de défense dont il n'a que rarement conscience, à réduire ou sur-contrôler la part des interventions des élèves. N'est-ce pas ce que nous avons décrit de nous-même au début de notre intervention ?

L'enfant avec autisme fait de même. Doit-on alors réduire ce qui le singularise dans l'espoir de limiter l'expression dérangeante de sa pathologie ? Voici ce que répond Laurent Danon-Boileau (2012, p. 121) à propos des buts de la prise en charge thérapeutique et qui dessine des perspectives dont pourraient s'inspirer les pédagogues : « *Il ne s'agit pas en effet*

de « normaliser » un enfant, de le ramener à un moule, de substituer une rigidité (sociale) à une autre (psychologique). Ce serait d'ailleurs contraire au mouvement même de la vie et du psychisme. ». Vouloir la réduction par la contrainte des expressions autistiques en classe revient à refuser à l'enfant la possibilité d'élaborer ses propres modalités adaptatives à l'environnement et, de fait, lui refuser le statut de sujet.

Ce qui fait une séance pédagogique, ordinaire, normée, attendue, prévisible ne peut plus être considéré comme allant de soi. La pédagogie prend alors une tonalité particulière puisqu'elle doit (devrait) intégrer dans son scénario cette singularité.

Or, lorsque j'écoute parler les enseignants qui accueillent les enfants avec autisme, souvent sans aucune préparation ni même information, je suis frappé par ce que révèle l'aspect formel de leurs énoncés. Des questions reviennent, récurrentes : Comment pourra-t-il s'adapter ? Que lui faire faire ? Comment lui faire comprendre la consigne ? Que peut-il comprendre ?

Ce que j'entends me semble d'autant plus redoutable qu'une représentation inconsciente transparait dans l'énoncé. « *Il* », « *lui* », « *lui faire faire* », « *lui faire comprendre* » : autant de déictiques désignant l'enfant à qui revient, le devoir d'opérer à lui seul, semble-t-il, le travail qui l'emmènera peu ou prou à s'adapter à une réalité scolaire éminemment trop complexe pour lui. La triangulation pédagogique (Houssaye, 1993) n'est plus : le professeur en tant que sujet et médiateur a disparu.

La question que devrait se poser l'enseignant d'aujourd'hui ne devrait-elle pas être : comment me faire comprendre par cet enfant et, partant, comment rendre l'environnement scolaire dont je fais partie et dont je suis en partie le garant, favorable à une dynamique d'abord de rencontre puis d'apprentissage ? Comme je l'espère l'avoir démontré dans le cas restreint de l'expérience présentée dans ce mémoire, le premier élément de cet environnement ne relève pas du Faire ou de l'Apprendre, mais de la découverte de l'autre : l'objet d'apprentissage stricto sensu n'est pas prépondérant.

J'ai bien conscience que cette nécessité ne concerne pas seulement les élèves avec autisme. Cependant, ce sont eux qui la posent de façon la plus impérieuse car leur pathologie ne leur offre pas une amplitude suffisante de négociation pour se satisfaire de nos tergiversations. Dans cette perspective j'adhère entièrement à ce qu'écrit le psychologue Colwyn Trevarthen (2007, p. 231) : « *Des traitements qui marchent cherchent à rencontrer l'enfant autiste dans ses relations, et non pas seulement à le calmer ou à l'apaiser.* ». Je n'hésite pas à transposer cette affirmation dans le champ scolaire en déclarant qu'une pédagogie qui marche cherche à rencontrer l'enfant autiste dans ses modalités

interactionnelles et non pas seulement à l'instruire ou à l'inviter à s'adapter à l'école. À partir de ce postulat fondamental, il se pourrait que cet enfant lui-même initie des dynamiques d'apprentissage. C'est ce qu'indique Laurent Danon-Boileau à propos de l'importance d'une réflexion de l'ensemble des acteurs du monde pédagogique dans le cadre de la scolarisation des élèves autistes (Danon-Boileau, 2012, p. 71) : « *Il faut* […] *se défaire des bonnes intentions qui conduisent immanquablement à un mouvement pédagogique aussi spontané que naïf et contre-performant. Ce n'est que lorsque l'enfant se sait aussi acteur de la communication que l'on pourra lui enseigner ce qui lui permettra de la normaliser sans que les règles qu'on lui inculque alors soient pour lui des automatismes dépourvus de sens*. ».

Cette considération qui s'inscrit dans une perspective inclusive de l'école telle que la définit la loi de février 2015, rappelle que le professeur devrait autant que faire se peut, intégrer dans sa propre conception du savoir la façon dont l'enfant vit l'ensemble de la relation pédagogique, instillant ainsi une dimension subjective et intersubjective essentielle car proprement humaine.

L'école, telle qu'elle est organisée aujourd'hui, est-elle prête à opérer un changement qui ne concerne pas les structures ou les dispositifs mais la conception même du savoir et du sujet apprenant ? La clé de l'inclusion ne se trouve-telle pas au cœur de cette réflexion fondamentale plutôt que dans l'attente de démarches qui promettent des résultats qu'aucune enquête n'a pu ni établir et encore moins confirmer ?

L'accueil des enfants avec autisme à l'école est l'arbre qui cache la forêt de la relation enseignante. C'est ce que souligne Jean- Michel Wavelet (2012) dans ses propos à quant à la nécessaire disposition du professeur qui reçoit ces enfants: « […] *La professionnalité du maître, ses qualités humaines* […]. *D'abord le regard, de celui qui accueille et donne confiance, ensuite le sourire, la disponibilité à l'autre et à ses besoins, puis la capacité à favoriser l'intercompréhension, à créer des liens, à se soucier des progrès, des efforts, des pas en avant, à dédramatiser les reculs et les échecs, à être rigoureux et cohérent. Cela ne relève pas de la formation : on n'apprend pas la générosité humaine, on est généreux ou on ne l'est pas.* […] *Chacun le sait, ce qui fait un bon enseignant, ce sont les qualités relationnelles, la passion de comprendre et de faire comprendre, le goût des autres et la curiosité à l'égard des difficultés conçues comme des atouts pour progresser et pour s'instruire.* »[87].

[87] Scolariser des élèves avec autisme et TED, vers l'inclusion Ss dir. de Christine Philip (INSHEA-ABA), Ghislain Magerotte (ABA), Jean-Louis Adrien, Paris, Dunod, 2012, p. 298.

La formation des professeurs à l'accueil des élèves avec autisme se situerait donc entre dispositions naturelles et formation.

Cependant, contrairement à l'auteur, j'ai la naïveté de croire que le savoir transforme un tant soit peu les sujets. Bruner (2011, p. 277) a donné l'architecture d'une formation pour les enseignants tout-venant qui est transposable en pédagogie spécialisée : « *Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer des situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maitrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction*. ».

Ainsi, la recherche de l'interaction, qui n'omettrait pas les connaissances notionnelles, offrirait aux enseignants puis à leurs élèves avec autisme, les bienfaits d'une connaissance de l'autre, d'un autre singulier et différent dont la fréquentation ne peut qu'être bénéfique à l'accomplissement d'un soi en quête d'humanité, autrement dit de rencontre de l'humain dans sa diversité.

Bibliographie

Ouvrages généraux

AUTISME - Généralités

Ouvrages et contribution

1. Danon-Boileau L. (2012), *Voir l'autisme autrement*, Paris, Odile Jacob.
2. Ferrari P. (2006, 5ème édition), *L'autisme infantile*, Paris, Que sais-je ? P.U.F.
3. Frith U. (1996), *L'énigme de l'autisme*, Paris, Odile Jacob.
4. Golse B., Delion P. (2005), ss. dir. *Autisme : état des lieux et horizons*, Paris, Erès.
5. Gratier M., Trevarthen C. (2006), *Rythme, émotion et pré-sentiment dans les interactions de deux bébés en voie d'autisme,* in, Dugnat M. (ss. dir.) *Les émotions (autour) du bébé*, Toulouse, ERES, pp. 169-194.
6. Hobson R.P (1995), *Autism and the development of mind,* Hove, UK, Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
7. Lelord G., Sauvage D. (1997), *L'autisme de l'enfant*, Paris, Masson.
8. Lemay M. (2004), *L'autisme aujourd'hui*, Paris, Odile Jacob.
9. Miller Lisa (1989), Closely observed infants, London, Duckworth.
10. Sigman M. (2001), *L'enfant autiste et son développement*, Paris, Retz.

Articles

1. Barabé N., Lheureux-Davidse C. (2004), « La question de la réversibilité du démantèlement chez un adulte autiste », in *Cliniques méditerranéennes*, 2 n°70, ERES pp. 287-306.
2. Lheureux-Davidse C. (2014), « Sensorialité et conquête du moi corporel chez de jeunes autistes », in *Adolescence*, n°4, GREUPP Éditions, pp. 821-833.
3. Lheureux-Davidse C. (2015), « L'étonnement partagé face à des événements
4. Sensoriels avec des personnes autistes », in *Cliniques méditerranéennes,* 1, n° 91, ERES, pp. 67-80.
5. Nadel J., Roge B. (1998), « Autisme, L'option biologique 1/ Recherche », n° spécial de la revue *Psychologie Française*, Juin 1998.
6. Roge B., Nadel J. (1998), « Autisme, l'option biologique 2/ Prises en charge », n° spécial de la revue *Psychologie Française,* Septembre 1998.

Théorie de l'esprit

Ouvrage

1. Baron-Cohen S. (1998), *La cécité mentale : Un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*, Grenoble, P.U.G.

Articles

2. Baron-Cohen S., Leslie A-M, Frith U. (1985), « Does the Autistic Child have a « Theory of Mind »? » MRC, *Cognitive Development Unit*, London, Cognition, 21, pp. 37-46.
3. Baron-Cohen S. (1989), « The Autistic Child's Theory of Mind: a Case of Specific Development Delay », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 n°2. pp. 285-297.

Le syndrome d'Asperger

Ouvrage

1. Asperger H. (1998), *Les psychopathes autistiques pendant l'enfance*, coll. Les Empêcheurs de Penser en Rond, Paris, Synthélabo.

2. Attwood T, (2003), *Le syndrome d'Asperger*, Paris, Dunod.
3. Juhel J-C. (2003), *La personne autiste et le syndrome d'Asperger*, Laval, Presses de l'Université.

Article

4. Bottero A. (2008), *Neuropsychiatrie : tendances et débats* 2008, n°35.

Thèses

1. Borelle C. (2013), *Le traitement social de l'autisme. Étude sociologique du diagnostic médical*, thèse de doctorat dirigée par Philippe Warin, Université de Grenoble, version 25 mars 2014, *http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/96/53/50/PDF/32709_BORELLE_2013_archivage.pdf*.
2. S I. (2006), *La question des autismes : L'Autisme : syndrome ou symptôme ?* Thèse Nouveau Régime en vue de l'obtention du grade de Docteur en Psychologie, dirigée par Nicolas GEORGIEFF soutenue le 15 avril 2005 Ecole Doctorale Humanités et Sciences Humaines (HSH), Institut de Psychologie, UNIVERSITE LUMIERE – LYON 2 *http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/94/57/PDF/These_Isabelle_SAMYN.pdf*.

Sitographie

1. Sites institutionnels : Bulletin officiel du Ministère de l'Education Nationale *http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html*
2. La presse *http://blogs.mediapart.fr/edition/contes-de-la-folie-ordinaire/article/090913/autisme-lenjeu-de-la-protection-sociale* *http://leplus.nouvelobs.com/contribution/452183-autisme-et-psychanalyse-les-veritables-enjeux.html*
3. Sites associatifs *http://www.vaincrelautisme.org/content/position-des-candidats-socialistes-sur-l-autisme*

Situation des enfants avec autisme en France

1. Site institutionnel : Site du Conseil de l'Europe *http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/NewsCOEPortal/CC81Merits_fr.asp*
2. La presse *http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/02/20/les-parents-d-enfants-autistes-s-epuisent-a-chercher-des-solutions-de-prise-en-charge_1644943_3224.html ; http://www.lexpress.fr/actualite/societe/sante/education-des-enfants-autistes-la-france-condamnee_1320359.html*
3. ABA *www.abaautisme.org* *www.aba-sd.info*

APPROCHE NEUROPSYCHOLOGIQUE DE L'AUTISME

Ouvrage

1. Chevrie-Muller C. et Narbonna J. (2000) *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Paris, Masson.
2. Gepner B. (2014), *Autismes. Ralentir le monde extérieur, calmer le monde intérieur*, Paris, Odile Jacob.

<u>*Articles*</u>

3. Annaz D., Campbell R, Coleman M, Milne E, Swettenham J. (2012), « Young children with autism spectrum disorder do not preferentially attend to biological motion », in *Journal of Autism and Developmental Disorders*.vol.42, pp. 401-408.
4. Baltaxe C. (1977), « Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents », *Journal of Pediatric Psychology,* 2, pp. 176-180.
5. Bowler D.M., Matthhews N.J., Gardiner J.M. (1997), « Asperger's syndrome and memory : similarity to autism but not amnesia »*, Neuropsychological*, 1997, 35, pp. 65-70.
6. Bowler D. M., Lind, S. E. (2000), « Episodic memory and episodic future thinking in adults with autism », *Journal of Abnormal Psychology*, Vol 119, 4, pp. 896-905.
7. Frea W.D. (1995), « Social-communicative skills in higher-functioning children with autism, in R.L Koegel and L.K Koegel (éds), *Teaching Children with Autism*, Baltimore, Paul H. Brookes, pp. 53-66.
8. Frith U.& Happe F. (2006), « The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders », *Journal of Autism and Developmental Disorders*,vol. 36, Issue 1, pp. 5-25, *http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-005-0039-0#page-1*.
9. Gepner B. (2006), « Constellation autistique, mouvement, temps et pensée, Malvoyance de l'É-Motion, autres désordres du traitement temporospatial des flux sensoriels et dyssynchronie dans l'autisme *»,* *Médecine & Hygiène | Devenir*, 2006/4 - Vol. 18, pp. 333-379.
10. Gepner B., Soulayrol R. (1994), « Utilité des concepts d' « épigenèse » et d' « auto-organisation » pour la compréhension des syndromes autistiques de l'enfant », in *Psychiatrie de l'enfant*, vol 37, n°1, pp. 115-152.
11. Gepner B., Féron F. (2009), « Autism: A word changing too fast for a mis-wired brain ? », *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 33, pp. 1227-1242.
12. Gepner B., Mestre D. (2002), « Rapid visual-motion integration deficit in autism », in *Cognitive Sciences, Elsevier* (Cell Press), 6 (11), p. 455 hal.archives-ouvertes.fr/hal-00250048/document.
13. Happe F. et Frith U. (1996), « The neuropsychology of autism » in *Brain*, 119, pp. 1377-1400.
14. Hobson R. P., Lee A. (1999), « Imitation And Identification », in *Autism Journal of Child Psychology and Psychiatry* - Vol. 40 - Issue 4 - pp. 649-659, Cambridge University Press.
15. Koegel L-K. (2000), « Intervention to Facilitate Communication » in *Autism, Journal of Autism and development disorders*, 30, 5, pp. 383-391.
16. Klin, A., Lin, D.J., Gorrindo, P., Ramsay, G., & Jones, W. (2009), « Two-year-olds with autism fail to orient towards human biological motion but attend instead to non-social, physical contingencies », in *Nature*, 459, pp. 257-261.
17. Le Sourn-Bissaoui S., Aguert M., Girard P., Chevreuil C., Laval V. (2013), « Emotional speech comprehension in children and adolescents with autism spectrum disorders » in *Journal of Communication disorders,* 46, 4, pp. 309-320.
18. Marcaggi G. et al. (2010), « La mémoire dans l'autisme : 40 ans après », in *Revue de neuropsychologie* 4, vol.2, pp. 310-319.
19. Minshew N.J., Goldstein G. (1998), « Autism as a Disorder of Complex Information Processing », *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, pp. 129–136.
20. Williams D.L., Goldstein G., Minshew N.J. (2006), « The Profile of Memory Function, in Children With Autism », *Neuropsychology*, January, 21, 1, pp. 21–29.

Sitographie

1. Zilbovicius M. (non daté) *http://www.dailymotion.com/video/x15mrsc_autisme-les-troubles-du-spectre-autistique-dr-monica-zilbovicius_school.*
2. Zilbovicius M. (2011) Les raisons de l'autisme, *Conférence au Collège de France, http://autisme.info31.free.fr/?p=571.*
3. Lauvin-Gaillard M-A., Martineau J., Andersson J., Destrieux C, Bonnet-Brilhault F., Hernandez N., Cottier J –P., (non daté) *Imagerie des Troubles du Spectre Autistique*, Service de Neuroradiologie du CHRU de Tours Unité Inserm U930 *http://pe.sfrnet.org/Data/ModuleConsultationPoster/pdf/2009/1/0bbbca87-09b1-4c7b-9ea2-a4b2a4bee661.pdf.*
4. Hammoutene Stéphane Malik, Lejeune Morgan (2011), *Autisme et imagerie cérébrale*, Université de Médecine, Aix-Marseille, ppt. *http://crn2m.univ-mrs.fr/IMG/pdf/autisme_et_imagerie_cerebrale.pdf.*

Thèse

1. Clery H. (2012), *Étude physiopathologique en électrophysiologie et en IRM fonctionnelle des processus de perception automatique du changement visuel dans l'autisme*, Thèse, soutenue à Tour, Santé, Sciences Biologiques et Chimie du Vivant (Centre-Val de Loire) , en partenariat avec SST/12/U INSERM 930 Imagerie et Cerveau (équipes 1 2 3 et 4 ; équipe de recherche).

APPROCHE PSYCHANALYTIQUE DE L'AUTISME

Ouvrages et contributions

1. Delion P. (2009), *Séminaire sur l'autisme et la psychose infantile*, Paris, Erès.
2. Green A. (2011), *Du signe au discours, Psychanalyse et théories du langage*, Paris, les Éditions d'Ithaque.
3. Joubert Martin (2009), *L'enfant autiste et le psychanalyste, Essai sur le contre-transfert dans le traitement des enfants autistes*, Paris, P.U.F.
4. Hochmann J. (2005), *Autisme et narration. Perspectives actuelles*, in *Autisme : état des lieux et horizon*, Paris, Érès, pp. 107-118.
5. Meltzer D. et coll. (1980), *Explorations dans le monde de l'autisme,* Paris, Payot.
6. Nadel J. (2011*), Imiter pour grandir – Développement du bébé et de l'enfant avec autisme*, Paris, Dunod.
7. Rey-Flaud A. (2008), *L'enfant qui s'est arrêté au seuil du langage. Comprendre l'autisme*, Paris, Flammarion.
8. Touati B., (2008), *Langage, voix et parole dans l'autisme*, coll. Le fil rouge, pp. 39-59, Paris, P.U.F.
9. Tustin F. (1977), *Autisme et psychose de l'enfant*, Paris, Seuil.

Articles

1. Angelmann C. (2011), « Faire accéder l'enfant autiste à la communication. Du geste à la parole ? » in, *Actualités sur la prise en charge des troubles envahissants du développement*, Marseille, Solal, pp. 151-164.
2. Haag G. (1996), « Stéréotypies et angoisse », in *Cahier du CERFEE*, Montpellier, Presse Universitaire de Méditerranée n°13, pp. 209-225.
3. Haag G. et coll. (1995), Présentation d'une grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité, *Psychiatrie de l'enfant*, 38, 2. pp. 495-527.
4. Haag G. (2000), Mise en perspective des données psychanalytiques et des données développementales (concernant l'autisme), *Neuropsychiatrie. Enfance Adolescence*, 48, pp. 432-440.

5. Nadel J. (1996), « Imitation et autisme », in *Cahier du CERFEE*, Montpellier, Presse Universitaire de Méditerranée, n°13, pp. 58-74.

APPROCHE INSTRUMENTALE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT TOUT-VENANT ET DE L'ENFANT AVEC AUTISME

<u>*Ouvrage*</u>

1. Bullinger A. Delion P. (2004- 2° édition), *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars- Un parcours de recherche*, Ramonville Sainte-Agne, Erès.

<u>*Articles*</u>

1. Bullinger A. (2003), « Place et rôle de l'équilibre sensoritonique chez l'enfant d'âge scolaire », in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°25, pp. 299-302.
2. Bullinger, A. (1996), « Le rôle des flux sensoriels dans le développement tonico-postural du nourrisson », in *Motricité cérébrale*, n°17, pp. 21-32.
3. Jouen F., Molina M. (2000), « Le rôle des flux sensoriels dans les débuts du développement », in *Enfance*, Tome 53, n°3, Le bébé, le geste et la trace, pp. 235-247.
4. Joly F. (1998), « Apports cliniques et théoriques des thérapeutiques psychomotrices à la compréhension et au traitement de l'autisme infantile », *Thérapie psychomotrice,* n° 114-115, pp. 74-93.
5. Joly F. (2008), « Les signes psychomoteurs précoces de l'autisme », *Contraste*, 1, 28-29, pp. 179-198.

APPROCHE NEUROPSYCHOLOGIQUE DES TROUBLES INSTRUMENTAUX

<u>*Article*</u>

1. Gowen E., Hamilton, A. (2013), « Motor abilities in autism: a review using a computational context », *Journal of Autism and Development Disorders*, 43, 2, pp. 323-344.

AUTISME : COMMUNICATION ET LANGAGE

<u>*Ouvrages et contributions*</u>

1. Alvarez Anne (2008), *Trouver la bonne longueur d'ondes*, in, *Langage, voix et parole dans l'autisme*, coll. Le fil rouge, Paris, Puf, pp. 235-260.
2. Ajuriaguerra J. (1970), *Organisation et désorganisation du langage chez l'enfant*, *in Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Masson.
3. Danon-Boileau L. (2002), *Des enfants sans langage*, Paris, Odile Jacob.
4. Danon-Boileau L. (2009, 2° éd.)*, Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*, que sais-je ? Paris, P.U.F.
5. Danon-Boileau L. (2010), *L'enfant qui ne disait rien*, Paris, Odile Jacob.
6. Plumet M-H. (2014), *L'autisme de l'enfant. Un développement sociocognitif différent*, Paris, Armand Colin.
7. Shields J., (1998) *Semantic Pragmatic impairments*, The National Autistic Society, Earlybird Project, Hoylands House, Barnsley Road, Silkstone.
8. Tardif C. et Plumet M.H. (2000). *Détection des répertoires d'interaction sociale propres à chaque enfant autiste : enjeux pour la recherche et la clinique*, in Riboni C. et Gérardin-Collet V., Autisme : perspectives actuelles, pp.45-60, Paris, L'Harmattan.
9. Trevarthen Colwyn (2008), *Autisme et langage*, in *Langage, voix et parole dans l'autisme*, coll. Le fil rouge, Paris, P.U.F.

Articles

1. Florez Pulido C.L. (2013), « Étude de la variation écholalique chez un enfant autiste », laboratoire Modyco, Paris 5.
2. Lheureux-Davidse C. (2006), « Emergence du langage verbal chez des enfants autistes », *Perspectives Psy* n°3, vol 45, Paris Groupe Sciences, EDK, pp. 226-230.
3. Plumet M-H. (1996), « Fonctionnement cognitif et autisme : vers une articulation des troubles de la représentation et de la communication », in *Les Cahiers du CERFEE*, n° 13, Montpellier, Presse Universitaire de Méditerranée, pp.77-97.
4. Plumet M-H., Tardif C. (2003). *« Théorie de l'esprit et communication chez l'enfant autiste : une approche fonctionnelle développementale. » Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 23, pp.121-141.
5. Prizant B., Duchan J. (1981), « The function of immediate echolalia in autistic children » , in *Journal of Speech and Hearing disorders*, n° 46, pp. 241-249.
6. Trevarthen C., Aitken K.J., (1996), *« La fonction des émotions dans la compréhension des autres »*, in *Cahier du CERFEE* n° 13, Montpellier, Presse Universitaire de la Méditerranée, pp. 10-56.
7. Quentel J-C. (2003), « L'autisme au regard de la théorie de la médiation », *CalaP* n°23, Paris, Université René Descartes, pp. 66-81.
8. Ramberg C., Ehlers S., Nyden A., Johansson M., Gillberg C. (1996), « Language and pragmatic functions in school-age children on the autism spectrum *», European Journal of Communication Disorders*, 31, 4, pp. 387-413.
9. Samson D. (2001), « Évaluation et rééducation des troubles sémantiques », in *Actualités en pathologie du langage et de la communication*, Marseille, Solal, pp. 103-129.
10. Shields J., Varley R., Broks P., Simpson A. (1996), « Social cognition in developmental language disorders and high level autism », *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, pp. 487-495.
11. Shriberg LD., Paul R., Mcsweeny JL., Klin AM., Cohen DJ., Volkmar FR. (2001), « Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome », in *Journal of Speech Language Hearing Research*, pp. 1097-1115.
12. Surian L., Baron-Cohen S., Van Der Lely H. (1996), « Are children with autism deaf of Gricean maxims ? », *Cognitive Neuropsychiatry,* 1, pp. 55-71.
13. Swettenham J., Remington A., Laing K., Fletcher R., Coleman M., Gomez J-C., (2013), « Perception of pointing from biological motion point-light displays in typically developing children and children with autism spectrum disorder », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 6, pp. 1437-1446.
14. Veneziano E., Plumet M.H. (2009), « La négociation dans les interactions conflictuelles : une contribution à l'évaluation différentielle d'enfants autistiques de "haut niveau" », in *Enfance*, Paris, P.U.F, pp. 143-156.
15. Vidal J-M. (2003), « Entre symptomatologie et sémiologie, entre approche structurale et pragmatique », in *CAlap*, lab. Modyco, Paris 5 – Nanterre, pp. 9-27.
16. Wetherby A.M. et Prutting C.A. (1984), « Profiles of communication and cognitive social abilities in autistic children », *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, pp. 364-377.

Thèse :

1. Thomas-Bartalucci K. (2005), *Analyse linguistique des compétences langagières des enfants autistes, thèse de doctorat*, ss direction de Véronique REY, UMR 6057,

laboratoire parole et langage, soutenue le 12/12/2005, Université de Provence, Aix-en-Provence.

PRISES EN CHARGE DE L'AUTISME

A. Prise en charge thérapeutique développementale

<u>*Ouvrages et chapitres d'ouvrages*</u>

1. Barthelemy C. (2012), *Thérapie d'échange et de développement : une rééducation neurofonctionnelle de la communication*, in *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte*, Médecine, sciences publications, Paris, Lavoisier.
2. Barthelemy C., Hameury L., Lelord G., (1995), *L'autisme de l'enfant, la thérapie d'échange et de développement,* in Expansion Scientifique Française, pp. 87-96.
3. Courteau S. et al. (2008), *Etude de l'évolution cognitive et socio-émotionnelle d'enfants avec TED bénéficiant de soins intensifs en hôpital de jour et d'une thérapie spécifique, la thérapie d'échange et de développement*, in BECS, Pratiques psychologiques et recherches cliniques auprès d'enfants atteints de TED, ss. dir. Adrien J-L, pp. 193-213, Bruxelles, de Boeck Université.
4. Peres-Al Halaby B. et al. (2008)*, Contribution à l'étude des capacités de communication sociale chez de jeunes enfants avec autisme en situation de jeu structuré avec l'adulte : effets du matériel de jeu*, chap. 6, pp. 285-313 in *BECS :* Batterie d'évaluation cognitive et socio-émotionnelle, Bruxelles, De Boeck Université.

<u>*Articles*</u>

1. Adrien J-L. et al. (2001), « Regulation of cognitive activity and early communication development in young autistic, mentally retarded, and young normal children », *Developmental Psychology*, 39, pp. 124-136.
2. Baghdadli A. (2006), « *Troubles autistiques : du repérage des signes d'alerte à la prise en charge »,* in, *Contraste*, n° 25, Paris, Eres, pp.c23-51.
3. Barthelemy C. et al. (1996), « La représentation mentale et la dysrégulation de l'activité dans l'autisme de l'enfant », in *Les Cahiers du CERFEE*, Autisme et régulation de l'action, Montpelliers, Presses Universitaires de la Méditerranée n° 13, pp. 135-143.
4. Dirany-Akoury Leyla (2005), « La thérapie d'étayage cognitif et affectif TECA : une vignette clinique », in *Devenir*, Paris, Médecine et Hygiène, vol. 17, pp. 123-140.
5. Houzel D. (2002), « Les signes précoces de l'autisme et leurs significations psychopathologiques »*,* in *Le carnet PSY*, n°76*,* Paris, Cazaubon pp.c23-26.

B. Prise en charge éducative

<u>*Ouvrages*</u>

1. Montreuil N., Magerotte G. (1994), *Pratique de l'intervention individualisée*, Bruxelles, De Boeck.
2. Mottron L. (2004), *L'autisme, une autre intelligence : Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*, Bruxelles, Mardaga.
3. Peeters T. (1996), *L'autisme. De la compréhension à l'intervention*, Paris, Dunod
4. Schopler E. ; Reichler, R.J ; Lansign, M. (1988), *Stratégies éducatives de l'autisme, Médecine et psychothérapie*, Paris, Masson.
5. Rogé B. (2003), *Autisme : comprendre et agir*, Paris, Dunod.
6. Schopler E., (1997), *Profil psycho-éducatif pour adolescents et adultes (AAPEP),* Bruxelles, de Boeck.

<u>*Articles*</u>

1. Lovaas O.I. Smith, T., & Mc Eachin, J. J (1989), « Clarifying comments on the young autism study. Reply ton Schopler, Short and Mesinov », in *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 57, American Psychological Association, Inc., pp. 165-167.
2. Lovaas O.I. (1987), « Behavioral Treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children », in *Journal of Clinical and Consulting Psychology,* 55, the American Psychological Association, Inc., pp. 3-9.

C. Prise en charge pédagogique spécialisée

Ouvrages et contribution

1. Amy M-D. (2009), *Comment aider l'enfant autiste ? Approche psychothérapeutique et éducative,* Dunod, Paris.
2. Faherty C. (2007), *Asperger, qu'est-ce que c'est pour moi ?*, Cannes, AFD,
3. Lenfant A-Y., Leroy-Delpierre C. (2011), *Autisme : l'accès aux apprentissages. Pour une pédagogie du lien*, Préface de Marie-Dominique AMY, Paris, Dunod.
4. Schopler E., Lansing M., Waters L. (2001), *Activités d'enseignement pour enfants autistes*, Paris, Masson.
5. Wavelet M. (2012), *Autisme à l'école, une étrange familiarité*, in Scolariser les enfants avec autisme, ss. dir. de PHILIP C. pp. 285-300, Paris, Dunod.

Articles

1. Hubert-Barthelemy A. (2013), « Y a-t-il une pertinence psychanalytique à créer un enseignement particulier dans un hôpital de jour pour enfants autistes mutiques ? » in, *La revue lacanienne*, n° 14, Paris, Eres, pp. 113-118.

ACQUISITION ET DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ LENFANTS ASPECT NORMAL ET PATHOLOGIQUE

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

1. Bates E. (1976), *Language and context : the acquisition of pragmatic*, New York, Academic Press.
2. Bates E. (1979), *The biology of symbols: some concluding thoughts*, in E. Bates, *The emergence of symbols : cognition et communication in infancy*, New York, Academic Press, pp. 315-370.
3. Bernicot J. (1992), *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF.
4. Bernicot, J. (2000) *La pragmatique des énoncés chez l'enfant*. In M. Kail et M. Fayol (Eds.) *L'acquisition du langage. Le langage en développement : Au-delà de trois ans* (p. 45-82). Paris, P.U.F.
5. Brédart S., Rondal J-A. (1997), *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques,* Sprimont, Mardaga.
6. Brigaudiot, M., Danon-Boileau, L. (2002), *La naissance du langage dans les deux premières années,* Paris, P.U.F.
7. Bronckart J-P. (1985). ouvrage collectif D. Bain, B. Schneuwly, C. Davaud, A. Bruner J.S. (2011, 1983, 1ère édition en français), *Le développement de l'enfant, savoir faire – savoir dire*, Paris, P.U.F.
8. Bruner J.S (2004, 1987 1ère édition en français), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
9. Cordier F. (1994) *Représentation cognitive et langage* : *une conquête progressive.* Paris, Armand Colin.
10. Danon-Boileau L. (2007), *La parole est un jeu d'enfant fragile*, Paris, Odile Jacob.
11. Dardier V. (2004), Pragmatique et pathologie, Paris, Bréal.

12. Delbecque N. (2006), *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
13. Bronckart J-P. (1982), *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga.
14. Florin A. (1999), *Le développement du langage*, coll. Topos, éd. Paris, Dunod
15. François F. et al. (1990), *La communication inégale Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Paris, Delachaux et Niestlé.
16. Golse B. (2008, 4° édition,), ss. dir. *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Complément sur l'émergence du langage*, Paris, Masson.
17. Perenon C. (2012) sous dir. *Langage et autonomisation enfantine*, coll. Enfance et langage, Paris, L'Harmattan.
18. Karmiloff K., Karmiloff-Smith A. (2003), *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris, (2001 pour l'édition anglaise), Paris, Retz.
19. Thollon Behar MP. (1997), *Avant le langage : communication et développement cognitif du petit enfant*, Paris, l'Harmattan.
20. Stern D. N. (2015, 1989, 1ère édition), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, P.U.F., Paris.
21. Tomasello M. (1999), *The cultural origins of human cognition*, Cambridge MA: Harvard University Press. VYGOTSKY L. (1985), *Pensée et langage*, trad. de Françoise Sève, Paris, Messidor, éd. Sociales – chap. 4. *Etude génétique de la pensée et du langage* pp. 111-143.

Articles

1. Bernicot J. (2006), « L'acquisition du langage par l'enfant et la pragmatique : quand la parole est utile aux enfants », in *Le Langage et l'Homme,* n°41, pp. 1-5.
2. Bernicot, J., et Marcos, H. (1993), « La demande prélinguistique et linguistique : qu'apporte le langage », *International Journal of Psychology*, 28, pp. 291-306.
3. GOLSE B. (2010), « La violence développementale de l'accès au langage, Intersubjectivité, communication préverbale et symbolisations précoces », in *Enfance et psy*, n° 47, pp.16-29.
4. Oppenheim, D., Goldsmith, D., Koren-Karie, N. (2004). « Maternal insightfulness and preschoolers'emotion and behavior problems : reciprocal influences in a day-treatment program », in *Infant Mental Health Journal*, 25, pp. 352-367.
5. Schaffer, H.R. (1977), « Early interactive development ». In H.R. Schaffer (Ed.), *Studies in Mother-Child Interaction*, London Academic Press, pp. 3-16.
6. Threvarthen C. (1997), « Racines du langage avant la parole », *Devenir* n° 9, pp. 73-93.
7. Wertsch J.V., Rogoff B. (1984), « The zone of proximal development: Some conceptual issues, in Children's learning in the zone of proximal development », *New direction for Child development*, 23, pp. 7-18.

Sitographie

1. Piaget J (1948), *La pensée et le langage chez l'enfant,* Chap. 5- *Quelques particularités de la compréhension verbale chez l'enfant de 9-11 ans,* Fondation Jean Piaget, *http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP23_Langage_pensee_chap5_comprehensVerbale.pdf*, pagination conforme à l'édition de 1948, pp. 131-154.

LINGUISTIQUE - PRAGMATIQUE - SEMIOLOGIE - SEMANTIQUE

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

1. Armengaud Françoise (2007), *La pragmatique*, Que sais-je ? 5° édition, Paris, P.U.F.
2. Arrive M. (1994), *Langage et psychanalyse, Linguistique et inconscient*, Paris, P.U.F.

3. Austin J. (1970), *Quand dire c'est faire*, traduction G. Lane, Paris.
4. Bakhtine, M. (1929-2006), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Editions de Minuit.
1. Benveniste E. (1974), *L'appareil formel de l'énonciation*, *in Problèmes de linguistique générale*, Tome 2, pp. 79-88, Paris, Gallimard.
2. Benveniste E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Gallimard.
3. Bernicot J. (2000), *La pragmatique des énoncés chez l'enfant*, in M. Kail et M. Fayol, L'acquisition du langage, Tome 2. (pp. 45-82), Paris, P.U.F.
4. Bracops M. (2010), *Introduction à la pragmatique*, de Boeck-Duculot, Bruxelles
5. Bronckart J-P. (1977), *Théories du langage, une introduction critique*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
6. Caron J. (2008), *Précis de psycholinguistiques*, Quadrige, Paris, P.U.F.
7. Culioli, A. (1999), *Pour une linguistique de l'énonciation, Domaine notionnel*, tome 3 Paris, Ophrys.
8. Danon-Boileau L. (1987), *Enonciation et référence*, Paris, Ophrys
9. Dardier V. (2004), *Pragmatique et pathologie – Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Paris, Bréal.
10. Ducrot O. (1980), *Dire et ne pas dire*, in *Les mots du discours*, Paris, éd. de Minuit.
11. Jacques F. (1985), Jacques, F. (1985), *L'espace logique de l'interlocution*, Dialogiques II, Paris, PUF.
12. Gardiner, A.H., (1932-1989), trad. fr. DOUAY C. (1989), *Langage et acte de langage. Aux sources de la pragmatique*, Presses Universitaires de Lille (The Theory of Speech and Language, Oxford, Clarendon Press).
13. Guiraud P. (1977), *La sémiologie*, que sais-je ?, Paris, P.U.F.
14. Hagege C. (1987), *L'homme de paroles, Contribution linguistique aux sciences humaines,* Paris, coll. Folio essais, Gallimard.
15. Jakobson R. (1973), *Essai de linguistique générale, rapports internes et externes du langage*, Paris, éditions de Minuit.
16. Kerbrat-Orecchioni C. (2006- 3° édition), *Les interactions verbales*, T1, *Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, Armand Colin.
17. Kerbrat-Orecchioni C. (2012), Les actes de langage dans le discours, Théorie et fonctionnement, coll. Cursus, Paris, Armand Colin.
18. Nuchere de V. (2001), *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'harmattan
19. Martinet A. (1969), *Langue et fonction, Une théorie fonctionnelle du langage*, Paris, Denoël.
20. Rabatel A. (2005) ss. dir. de, *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
21. Recanati, F. (1979), *La transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil.
22. Recanati, F. (1982), *Les énoncés performatifs*, Paris, Seuil.
23. Searle J.R. (1972), *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*, Paris, Herman.
24. Schwartz J-L. (2008), *D'où nous vient la parole ?* Paris, Le pommier
25. Wertsch J.V. (1985), *La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine,* in Schneuwly B., Bronckart J.-P., Vygotsky aujourd'hui, Neuchâtel; Delachaux et Niestlé, pp. 139-168.

<u>*Articles*</u>

1. CULIOLI A. (1978), « Valeurs modales et opérations énonciatives », in *Le français moderne*, 46° année, n° 4, pp. 300-317.

2. GRICE H.P. (1979), « Logique et conversation », Communications, 30, pp. 57-72
3. MAINGUENAU D. (2004), « La situation d'énonciation entre langue et discours », texte paru dans le volume collectif : *Dix ans de S.D.U.*, Craiova, Editura Universitaria Craiova, Roumanie, pp. 197-210.
4. RABATEL A. (2008), *« Figures et points de vue en confrontation »,* in *Langue française*, 4 - n° 160 pp. 3-17, Armand Colin – Dunod.

PSYCHOLOGIE

Méthodologie clinique

Ouvrages

1. Chahraoui K., Benony H. (2003), *Méthodes, évaluations et recherches en psychologie clinique*, Paris, Dunod.
2. Fernandez L. Cateeuw M. (2005), *La recherche en psychologie clinique,* Paris, Nathan-Université.
3. Pedinieli J-L. (1994), *Introduction à la psychologie clinique*, Paris, Nathan.

Psychopathologie clinique

Articles

1. Bernard J-L et al. (2002), « Étude des gestes conventionnels chez des enfants autistes à partir d'une analyse de films familiaux », in *Médecine & Hygiène*, vol. 14, pp. 265-281
2. Bernard J-L et al. (2006), « Évolution de la fréquence des gestes chez des garçons avec autisme âgés de 1 à 3 ans par analyse de vidéos familiales », in *Médecine & Hygiène*, vol. 18, pp. 245-261.

Développement de l'enfant

Ouvrage et chapitres d'ouvrages

1. Jousselme C. (2014), *Le développement psychologique de l'enfant*, Paris, coll. Questions d'enseignants, Nathan.
2. Nadere-Grosbois N. (2006), *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique*, Bruxelles, De Boeck.

Psychologie Cognitive : mémoire, planification, dénomination, inférence, lecture

1. Hoc J-M. (1987), *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, P.U.G.
2. Le Ny J-F. (1987*) «* À quels risques peut-on inférer des représentations ? » in, *Comportement, cognition, conscience, la psychologie à la recherche de son objet*, Paris, P.U.F, pp. 161-179.
3. Ferrand L. (1997), *La dénomination d'objet Théorie et donnée, L'année psychologique,* 97, pp. 113-146.
4. Golder C., GaonaC'H D. (2004), *Lire et comprendre, psychologie de la lecture,* Hachette, Paris.
5.

Articles

1. Ellis A., W., Kay J., Franklin S. (1992), « Anomia: Differentiating between semantic and phonological deficits », in D. I. Margolin (Edit.), *Cognitive neuropsychology in clinical practice*, New York, Oxford University Press, 207- 228.
2. Samson D. (2003), « La mémoire sémantique : modèles et évaluations », in *Évaluation et prise en charge des troubles mnésiques* ; Marseille, Solal, pp. 169-193.

ORTHOGRAPHE

Approche linguistique de l'orthographe

1. Catach N. (1973) *L'orthographe*, in Langue française, Paris, Larousse, pp. 30-44.
2. Catach N. (1980), *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
3. Catach N. (2011), *L'orthographe*, Que sais-je ? Paris, P.U.F
4. Fayol M, Jaffre J-P. (1997), *Orthographes- Des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
5. Fayol M., Jaffré J-P. (2008), *Orthographier*, Paris, P.U.F.
6. Fayol M., Jaffré J-P. (2014), *l'orthographe,* QSJ ? Paris, P.U.F.

Approche cognitive de la Production d'écrits et de l'orthographe

<u>*Ouvrages*</u>

1. Bonin P. (2007), Psychologie du langage, *Approche cognitive de la production verbale de mots*, Bruxelles, de Boeck.
2. Fayol M., Jaffré J-P. (2008), *Orthographier,* Paris, P.U.F.
3. Fayol M. (2013), *L'acquisition de l'écrit*, QSJ ? Paris, P.U.F.
4. Zesiger P. (1995), *Ecrire – Approche cognitive, neuropsychologique et développementale,* Paris, P.U.F.

<u>*Articles*</u>

1. Bonin P. (2002), « La dénomination de mots à partir d'images », in *L'Année Psychologique*, 102, pp. 320-362.
2. Bonin P. (2005), « Comment accède-t-on à un mot en production verbale écrite ? », in *Psychologie française*, 50, pp. 323-338.
3. Bonin P., Collay S., Fayol M. (2008), « La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse », in *L'année psychologique*, n°108, pp. 517-546.
4. Bosse M-L (2005), « De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant », in *Rééducation orthophonique*, 222, pp. 9-30.
5. Caramazza A. (1986), « On drawing inferences about the structure of normal cognitive systems from the analysis of patterns of impaired performance: The case for single-patient studies », in *Brain & Cognition*, 5, pp. 41-66.
6. Caramazza, A., Miceli, G., (1990), « The Structure of graphemic representations », *Cognition*, 27, pp. 243-297.
7. Caramazza, A., Miceli, G., et Villa, G. (1986), « The role of the (output) phonological buffer in reading, writing, and repetition », in *Cognitive Neuropsychology*, 3, pp. 37-76.
8. Caramazza A. (1994), « Parallels and divergences in the acquisition and dissolution of language ». *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*: Series B, 346, pp. 121-127.
9. Caramazza A. (1997) « How Many Levels of Processing Are There in Lexical Access? », in *Cognitive Neuropsychology*, 14, pp. 177–208, UK, Taylor and Francis ltd.
10. Chaves N., Bosse M-L., Largy P. (2010), « Le traitement visuel est-il impliqué dans l'acquisition de l'orthographe lexicale ? », in, *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, A.N.A.E n° 107-108, pp. 133-141.

11. Chaves N., Totereau C., Bosse M-L. (2012), « Acquérir l'orthographe lexicale quand savoir lire ne suffit pas », in *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, A.N.A.E, n° 118, pp. 271-279.
12. Ehri L. C. (2005). « Learning to read words: Theory, findings, and issues ». *Scientific Studies of Reading*, 9, pp. 167-188.
13. Fayol M., et Got C. (1991), « Contrôle dans la production écrite », *Année psychologique*, 91, pp. 187-205.
14. Fayol M., Pacton S., PerrucheT P. (1999), « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités »*, Langue française*. N°124, pp. 23-39.
15. Fayol M., Jaffre J-P. (1999), « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 126, pp. 143-170.
16. Fayol M., Foulin J-N., Pacton (2005), « L'apprentissage de l'orthographe lexicale », in *L'orthographe lexicale, Rééducation Orthophonique* n° 222, pp. 47-68.
17. Foulin J-N. (2007), « La connaissance du nom des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostics, fonctionnels et diagnostic », *Psychologie française*, 52, pp. 431-444.
18. Jaffre J-P. (2005), *« L'orthographe du français, une exception ? », Le français d'aujourd'hui*, n° 148, pp. 23-31, Paris, Armand Colin.
19. Jaffre J-P. (2003), « La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable orthographe », *Revue des sciences de l'Éducation*, vol 29, n°1, pp.37-49, Paris, éd. Revue des sciences de l'Éducation, erudit.org
20. Jaffré J-P (1992), « Le traitement élémentaire de l'orthographe »*, Langue française*, 95, pp. 27-48.
21. Lete, B. (2008). « La consistance orthographique : une mesure statistique de la complexité orthographique », in C. Brissaud; J-P. Jaffré; J-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe*, pp. 85-99, Limoges, Lambert Lucas.
22. Perez M. (2014), « Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français », ESPÉ Académie de Toulouse – Laboratoire CLLE-ERSS – UMR 5263 – Université de Toulouse 2 -Le Mirail.
23. Rapp, B. et Caramazza, A. (1994), « Lexical disorders and the lexicon », *The Cognitive Neurosciences*, MIT Press, Cambridge.
24. Rapp B., Benzing L., Caramazza A. (1997), « The Autonomy of lexical Orthography *»*, *Cognitive Neuropsychology*, 14 (1), pp. 71–104.
25. Rapp, B., Epstein, C., et Tainturier, M.-J. (2002), « The integration of information across lexical and sublexical processes in spelling », *Cognitive Neuropsychology*, n°19.
26. Schelstraete M-A., Maillart C. (2004), « Développement des mécanismes orthographiques et limitations de traitement », in *Glossa* n° 89, pp.4-20, Paris, Laboratoire UNEDREAO de recherche clinique en orthophonie.
27. Siffrein-Blanc J., George F., (2010) « L'orthographe lexicale », in *Développements*, n°4, pp. 27-36, Bruxelles, de Boeck supérieur Shallice, T. (1981), « Neurological impairment of cognitive processes »*, British Medical Bulletin*, 37, pp. 187-192.
28. Shallice, T. (1981), « *Phonological agraphia and the lexical route in writing »*, Bruin, 104, pp. 413-429.
29. Share D.L. (2004), « Orthographic learning at a glance : on the time course and developmental onset of self-teaching », *Journal of Experimental Child Psychology*, n°87, pp. 267-298.
30. Share D.L. (1995), « Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of Reading acquisition ». *Cognition*, 55, pp. 151-218.

31. Share D.L. (1999), « Phonological recoding and orthographic learning: a direct test of the self- teaching hypothesis ». *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, pp. 95-129.
32. Zesiger, P., Deonna, T., et Mayor, C. (2000), « L'acquisition de l'écriture », *Enfance*, 3, pp. 295-304.

Sitographie

1. Bonin P. (2011), *www.sfpsy.org*, Société française de Psychologie scientifique.
2. Danjon J., Pacton S. (2009), Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe, in Entretien d'orthophonie, pp. 35-41, Paris, Entretiens de Bichat, *http://www.lesentretiensdebichat.com/*.

Mémoires de fin d'étude de formation en orthophonie

1. Herbet V., Wagenaar C. (2013), *Apprentissage de l'orthographe lexicale et rappel de l'ordre sériel*, Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste, dir. Fayol M., Université Paris 6 - Pierre et Marie curie.
2. Dach´e I., Sahli A., Souny-Benchimol E. (2012), *Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents*, Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, dir. Fayol M., Université Paris 6 – Pierre et Marie Curie.
3. Labadie-Millet D. (2014), *Impact d'un entraînement de l'attention divisée sur le niveau d'orthographe de patients dysorthographiques*, Cognitive Sciences *http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01059752/document*.

APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT PAR LES SUJETS AVEC AUTISME, HYPERLEXIE, GRAPHOMOTRICITE

Articles

1. Dockrell, J. E., Ricketts, J., Charman, T., et Lindsay, G. (2014), « Exploring writing products in students with language impairments and autism spectrum disorders », *Learning and Instruction*, *32*, pp. 81-90.
2. Johnson B.P., Phillips J.G., Papadopoulos N., Fielding J., Tonge B., R N.J., (2015), « Do Children with autism and Asperger's disorder have difficulty controlling handwriting size ? A kinematic evaluation », *Research in Autism Spectrum Disorder*, 11, pp. 20-26.
3. Kushki A, Chau T, Anagnostou E. (2011), « Handwriting difficulties in children with autism spectrum disorders: a scoping review », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 12, pp. 1706-1716.
4. Lucas, R. et Norbury, C. F. (2014), « Orthography facilitates vocabulary learning for children with autism spectrum disorders (ASD », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67, (7), pp. 1317-1334.
5. Nation K., Clarke P., Wright B., Williams C., (2006), « Patterns of Reading ability in Children with autism spectrum disorder », *Journal of autism and Developmental disorders*, 36, 7, pp. 911-919.
6. Newman T. M., Macomber D., Naples A.J., Babitz T., Volkhar F., Grirogenko E., (2007), « Hyperlexia in Children with autism spectrum disorders », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, pp. 760-774.
7. Saldaña, D., Carreiras, M., et Frith, U. (2009), « Orthographic and Phonological Pathways in hyperlexic Readers with autism spectrum disorders », *Developmental Neuropsychology*, 34(3), pp. 240-253.

8. Speirs, S., Yelland, G., Rinehart, N., et Tonge, B. (2011), « Lexical processing in individuals with high-functioning autism and Asperger's disorder », *Autism*, vol.15, n° 3, pp. 307-325.

APPRENTISSAGE DE L'ECRIT PAR LES ELEVES TOUT-VENANTS

Articles

1. Bara F. et Gentaz E. (2010), « Apprendre à tracer des lettres : une revue critique », *Psychologie française*, 55, 2, pp. 129-144.
2. Bosse M-L., Pacton S. (2006), « Comment l'enfant produit-il des mots ? » in, *Apprendre et enseigner à l'école*, Paris, Dunod, pp. 43-58.
3. Hillairet de Boifesron A., Bara. F., Gentaz E., Colé P. (2007), « Préparation à la lecture des jeunes enfants : Effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture », *L'Année Psychologique,* 107, pp. 537-564.
4. Schneuwly, Bernard. « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. Vygotsky, *Aujourd'hui. Lausanne,* Delachaux et Niestlé, 1985, p. 169-201.
5. Zesiger P., Deonna T., Mayor C. (2000), « L'acquisition de l'écriture », *Enfance*, tome 53, n°3, *Le bébé, le geste et la trace*. pp. 295-304.

A visée pédagogique

Ouvrage

Montésinos-Gélet I. et Morin M-F (2006), *Les orthographes approchées,* Montréal, Chenelières.

SCIENCES DE L'EDUCATION

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

1. Carvalho Lopez M de F. (1991), *Modèles linguistiques, discours et compréhension en situation didactique*, Berne, Peter Lang.
2. Gaonac'h D. et Golder C. (1995), *Manuel de psychologie pour l'enseignant,* Paris, Hachette.
3. Houssaye, J. (1993), « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
4. Jorro A. (2006), L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, Paris, CNAM.*

Articles

1. Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F.et al. (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 111-162.
2. Thomazet Serge (2006), « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le français aujourd'hui*, n° 152, pp. 19-27.
3. Wesser Marc (2010), *Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! Questions vives !* Vol.4 n°13, pp. 292-295, éditeur : Université de Provence - Département des Sciences de l'éducation.

BATTERIES D'ÉVALUATION DES ENFANTS AVEC AUTISME – GRILLES D'OBSERVATION

1. Adrien J-L. (2008), *Batterie d'évaluation cognitive et socio-émotionnelle : Pratiques psychologiques et recherches cliniques auprès d'enfants atteints de TED*, Bruxelles, de Boeck

2. Cars –T (1989), Roger, B. *Adaptation Française de l'échelle d'évaluation de l'autisme infantile (C.A.R.S),* Issy-les-Moulineaux, Éditions d'Applications Psychotechniques.

TÉMOIGNAGES DE PERSONNES AUTISTES

1. Barron J., Barron S. (2000), *Moi, l'enfant autiste*, Paris, J'ai lu,
2. Bombardier L. (2008), *Petits fantômes mélancoliques : contes autistes*, Paris, Les 400 coups.
3. Daongam M. (2004), *Mes enfants sont autistes*, Lyon, Josette.
4. De Clercq H. (2005), *Dis Maman : C'est un homme ou un animal ?* Cannes, AFD.
5. Gerland G. (2005), *Une personne à part entière*, Grasse, AFD.
6. Grandin T. (2000), *Ma vie d'autiste*, Paris, Odile Jacob.
7. Isabelle A. (2005), *Il était une fois le syndrome d'Asperger : Témoignage d'une mère*, Paris, Editions de l'Officine.
8. Nazeer K. (2006), *Laisser entrer les idiots*, Paris, Oh! Éditions.
9. Sabatier B. (2004), *L'Execradorable*, Paris, Éditions de la Courtine.
10. Virag V, Predali D. (2011), *Voyage au bout de l'autisme*, Paris, Albin Michel.
11. Williams D. (1999), *Si on me touche je n'existe plus*, Paris, J'ai lu.

LECTURES CONNEXES

Psychanalyse

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

1. Anzieu D. (2000), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod.
2. Arrive M. (1994), *Langage et psychanalyse, linguistique et inconscient,* Paris, PUF
3. Bion W. (1983), *Réflexion faite*, Paris, PUF.
4. Ciccone A. (2000), *La Transmission psychique inconsciente. Identification projective et fantasme de transmission*, Paris, Dunod.
5. Dunon A. (2007), *Mémoire et langage. Surdité, dysphasie, dyslexie,* Paris, Masson.
6. Haag G. (2007), *Les enveloppes corporo-psychiques.* In La pratique du packing avec les enfants autistes et psychotiques en pédopsychiatrie, ss. dir. Pierre Delion, Paris, Eres.
7. Lafforgue P. (2002), *Petit Poucet deviendra grand*, Paris, Petit bibliothèques Payot.
8. Klein M. (2005), *Psychanalyse d'enfants*, Paris, Petit bibliothèque Payot.
9. Mises R., Perron P., Salbreux R. (1994), *Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant*, Paris, E.S.F.
10. Orange, D. M., Atwood, G. E., et Stolorow, R. D., (1997), Working intersubjectively: *Contextualism in psychoanalytic practice*. Hillsdale, NJ, Psychoanalytic Inquiry Book Series, Analytic Press.
11. Winnicott D.W. (1975), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

Articles

1. Ciconne A. (2001), « Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques », in *Cahiers de psychologie clinique*, n°17, pp. 81.102.
2. Erskine R.G. et Trautmann R.L. (1996), « Methods of an Integrative Psychotherapy », in *Transactional Analysis Journal,* Volume 26, Number 4, October 1996, pp. 316-328.
3. Gibello B. (1998), « Les contenants de pensée et leur psychopathologie », *Enfance III*, publications de l'UIFM de Nice. pp. 79-106.
4. Gibello B. (1999), « La pensée décontenancée », in *HERVE G.*, *Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté,* Armand Colin, pp. 75-76.

Psychologie cognitive

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

1. Clave C. (1997), *Contribution à l'étude des relations entre les connaissances lexicales et la catégorisation chez les enfants de 4 à 6 ans*. Université de Nantes, Laboratoire de Psychologie Labécd, Thèse de Doctorat, Document ronéotypé.
2. Ecalle J., Magnant A. (2002), *L'apprentissage de la lecture - Fonctionnement et développement cognitifs*, Armand Colin, Paris.
3. Berger M. (2004), *Les troubles du développement cognitif. Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Dunod.
4. Bredart S., Van Der Linden Martial (2012), *Identité et cognition*, Bruxelles, de Boeck.
5. Fayol M., Kail M. (2003), ss. dir. *Les sciences cognitives à l'école*, Paris, PUF.
6. Legros D. Marin B. (2008), *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles, de Boeck.
7. Lemaire P. (2006), *Abrégé de psychologie cognitive*, Bruxelles, de Boeck.
8. Petit L. (2010), *La mémoire*, Que sais-je ? Paris, P.U.F.
9. Piaget J. (1936, 1ère édition, 1977 présente édition), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux-Niestlé.
10. Wallon H. (1945, 1ère édition, 1989, 1ère édition Quadrige), *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF.

Articles

1. Baddeley, A. (2000), « The episodic buffer: a new component of working memory ? » *Trends in Cognitive Sciences*, 4, n°11, pp.417-423.
2. Berger A., Posner M.I., (2000), « Pathologies of brain attentional networks », *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, pp. 3-5.
3. Ferrand L. (1997), « La dénomination d'objets : théories et données », *L'année psychologique*, vol. 97, n°1. pp. 113-146.
4. Friedman, Naomi P., Miyake A. (2004), « The Relations Among Inhibition and Interference Control Functions: A Latent-Variable Analysis », *Journal of Experimental Psychology*, 133, pp. 101-135.
5. Waxman S. R.; Kosowski T.D. (1990), « Nouns Category Relations : Toddlers' and Preschoolers' Word-Learning Biaises »*, Child Development*,61, pp. 1461-1473.

Neuropsychologie, neuropsychiatrie

Ouvrages

1. Baruk H., (1981), *Essai sur la médecine hébraïque dans le cadre de l'histoire juive,* Paris, éditions Zikarone.
2. Bérubé L. (1991), *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement*, Les Éditions de la Chenelière, Canada, Montréal.
3. Damasio A.R (2002), *Le sentiment d'être soi- Corps, émotion, conscience,* Paris, Odile Jacob.

4. Hecaen, H. (1972), *Introduction à la Neuropsychologie*, Paris, Larousse.
4. Mazeau M (2005), *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation,* Paris, Masson.

Article

1. Bowler M.D., Lind S.E. (2009), « Recognition Memory, Self-Other Source Memory and Theory of Mind in Children with Autism Spectrum Disorder », *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 39, pp. 1231-1239.

Histoire de l'autisme, de la folie

Ouvrages

1. Hochmann J. (2009), *Histoire de l'autisme*, Paris, Odile Jacob.
2. Quetel C. (2012), *Histoire de la folie de l'Antiquité à nos jours*, coll. Texto, Paris, Tallandier.

Education – Pédagogie

1. Chervel A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^{è} au XX^{è} siècle*, Paris, Retz.
2. Chervel A. (2008), *L'orthographe en crise à l'école,* Paris, Retz.
3. Bentolila A. (2007), *Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Paris, Odile Jacob.
4. Bentolila A. (2007), *Urgence, école, Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre,* Odile, Jacob.
5. Bentolila A. (2010), *Parle à ceux que tu n'aimes pas. Le défi de Babel,* Odile Jacob.
6. Perrenoud P. (1997), *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF.
7. Postic M. (1982) *La relation éducative*, PUF, Paris.
8. Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.
9. Rabatel A. (2004), *Intervention orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Article

1. Altet M. (1994), « Comment interagissent enseignant et élèves en classe », *Revue Française de Pédagogie*, 107. pp. 123-139.

Handicap – Pathologie : aspect sociologique

Ouvrage

1. Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Paris, Eres.

Histoire de la langue française

Ouvrages

1. Cerquiglini B. (2007), *La naissance du français*, Que sais-je ? Paris, P.U.F.
2. Chaurand J. (2003), *Histoire de la langue française*, Que sais-je ? Paris, P.U.F.
3. Gauvin L. (2004), *La fabrique de la langue. De François Rabelais à Réjean Ducharme*, Paris, Seuil.
4. Hagege C. (1996), *Le français- Histoire d'un combat,* Paris, livre de poche.

Liste des annexes

Annexe 1: Test CARS-T (Childhood Autism Rating Scale : C.A.R.S.) Eric Schopler Ph. D., Robert J. Reichler M.D., Barbara Rochen- Renner Ph. D. Traduction et adaptation française: Bernadette Rogé Psychologue Clinicienne, Docteur en Psychologie, Service Médico-Psychologique, CHU RANGUEIL -31054 TOULOUSE CEDEX.

Annexe 2 : Grille de l'Évaluation de la Communication Sociale Précoce (ÉCSP). Nader-Grosbois, 1993 in, Le Développement cognitif et communicatif du jeune enfant, ss. dir. Nathalie Nader-Grosbois, Bruxelles, de Boeck, 2006, pp. 499-509.

Annexe 3 : Transcription de la séance 2.

Annexe 4 : Transcription de la séance 7.

Annexe 5 : Tableau du nombre et de la durée des séquences d'attention conjointe des séances 1 à 7.

Annexe 6 : Transcription de la séance 9.

Annexe 7 : Transcription de la séance 17.

Annexe 8 : Transcription de la séance 16.

Annexe 9 : Transcription de la séance 23. Discussion devant la fenêtre du couloir.

Annexe 10 : Transcription de la séance 25.

Annexe 11 : Tableau du nombre et de la durée des séquences d'attention conjointe des séances 24 à 28.

Annexe 12 : Transcription de la séance 31. Première séance des abaques.

Annexe 13 : Transcription de la séance 38. Dernière séance des abaques.

Annexe 14 : Transcription de la séance 39. Première séance de Scrabble©.

Annexe 15 : Transcription de la séance 40.

Annexe 16 : Tableau de nombre et de la durée d'attention conjointe, des épisodes conversationnels et des performances orthographiques de la séance 40.

Annexe 17 : Transcription de la séance 41.

Annexe 18 : Transcription de la séance 42.

Annexe 19 : Transcription de la séance 43.

Annexe 20 : Tableau des performances orthographiques des séances 42, 43, 46.

Annexe 1

CARS-T

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DE L'AUTISME INFANTILE

Eric SCHOPLER et Col.

Traduction et adaptation française : Bernadette Rogé

Ted Janvier 2012
Jeudi 13
Jeudi 18

Cahier de notation

Nom : ..... Prénom : .....

N° d'identification : .....

Date de l'examen : Année ..... Mois ..... Jour .....

Date de naissance : Année ..... Mois ..... Jour .....

Age chronologique : Années ..... Mois .....

Examinateur : .....

SCORES AUX DIFFÉRENTES CATÉGORIES

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	SCORE TOTAL

15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48	51	54	57	60

NON AUTISTIQUE — LÉGÈREMENT A MOYENNEMENT AUTISTIQUE — SÉVÈREMENT AUTISTIQUE

Editions et Applications Psychologiques - 95, boulevard de Sébastopol - 75002 Paris
Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays

INSTRUCTIONS

Pour chaque catégorie, utiliser l'espace prévu en dessous de chaque item pour prendre des notes sur les comportements à évaluer. Lorsque l'observation est terminée, coter les comportements correspondant à chaque item. Pour chaque item, entourer te nombre qui correspond le mieux à la description du comportement de l'enfant. Il est possible de nuancer la description en utilisant les notes intermédiaires, 1,52,5-3,5. Pour chaque item des critères de cotation abrégés sont fournis. Se reporter au chapitre 2 du manuel pour prendre connaissance des critères de cotation détaillés.

I - RELATIONS SOCIALES

1 - Pas de difficulté ou d'anomalie dans les relations avec les personnes. Le comportement de l'enfant est approprié à l'âge. Un certain degré de timidité, de gêne ou de contrariété lié au fait d'être guidé dans les activités peuvent être observées mais pas davantage que chez les enfants normaux du même âge.

2 - Anomalies mineures dans les relations. L'enfant peut éviter de regarder l'adulte dans les yeux, peut éviter le contact avec l'adulte ou se montrer réticent si l'interaction est initiée de manière forcée, être excessivement timide, être moins sensible à la présence de l'adulte qu'il ne serait normal ou s'agripper plus souvent aux parents que la plupart des enfants du même âge.

2,5

3 - Anomalies moyennes dans les relations. L'enfant présente parfois des comportements de retrait, il paraît insensible à la présence de l'adulte. Une intervention importante et durable peut parfois être nécessaire pour obtenir l'attention de l'enfant. Le contact initié par l'enfant lui-même est minime.

3,5

4 - Anomalies sévères des relations. L'enfant est constamment en retrait et insensible à ce que fait l'adulte. It ne répond pratiquement jamais et ne cherche presque jamais le contact avec l'adulte. Seuls les efforts les plus prolongés pour attirer l'attention de l'enfant peuvent avoir un effet.

Observations :

Il - IMITATION

1 Imitation appropriée. L'enfant peut imiter des sons, des mots et des mouvements qui correspondent à son niveau.

2 - Imitation légèrement anormale. La plupart du temps, l'enfant imite des comportements simples tels que taper des mains ou reproduire des sons. Occasionnellement, il n'imite qu'en y étant poussé ou après un délai.

2,5 3 - imitation moyennement anormale. L'enfant n'imite que de temps à autre et l'adulte doit insister et l'aider pour qu'il le fasse. Fréquemment, Y enfant n'imite qu'après un délai.

3,5

4 - Imitation sévèrement anormale. L'enfant n'imite que rarement ou jamais des sons ou des mouvements même quand il y est poussé ou aidé par l'adulte.

Observations :

RÉPONSES ÉMOTIONNELLES

1 - Réponses émotionnelles appropriées à l'âge et à la situation. L'enfant présente un type et une intensité de réponse normale. Cela se manifeste par un changement au niveau de l'expression faciale, la posture et la façon de se comporter. .

2 - Réponses émotionnelles légèrement anormales. L'enfant présente parfois un type et un degré de réaction émotionnelle inappropriés. Les réponses ont parfois peu de liens avec les objets ou les évènements présents.

2,5

3 - Réponses émotionnelles moyennement anormales. L'enfant présente des signes d'inadéquation dans le type et l'intensité des réponses émotionnelles. Les réactions peuvent être relativement inhibées ou excessives, peuvent être sans rapport avec la situation. L'enfant peut grimacer, rire, ou se raidir même si rien dans l'environnement ne semble devoir provoquer une émotion.

3,5

4 - Réponses émotionnelles sévèrement anormales. Les réponses sont rarement appropriées à la situation.

Lorsque l'enfant est dans un état émotionnel déterminé, il est difficile de le Faire changer d'humeur. Inversement, il peut présenter des émotions très différentes alors que rien n'a changé dans la situation.

Observations :

IV - UTILISATION DU CORPS

1 - Utilisation du corps normale pour l'âge. L'enfant bouge avec la même aisance, la même habileté et le même niveau de coordination qu'un enfant du même âge.

2 - Utilisation du corps légèrement anormale. De légères particularités tels que maladresse, mouvements répétitifs, pauvreté des coordinations, sont observées. Des mouvements plus inhabituels peuvent apparaître mais rarement.

2,5

3 - Utilisation moyennement anormale du corps. Des comportements qui sont nettement étranges ou inhabituels pour un enfant de cet âge sont relevés : mouvements bizarres des doigts, posture particulière des doigts ou du corps, fixation du regard sur une partie du corps, manipulation du corps, auto-agression, balancement, tournoiement, agitation des doigts ou marche sur la pointe des pieds.

4 - Utilisation sévèrement anormale du corps. Des mouvements tels que ceux décrits ci-dessus apparaissant avec une intensité et une fréquence importante correspondent à une utilisation sévèrement anormale du corps. Ces comportements peuvent persister en dépit des tentatives pour les éliminer ou pour impliquer l'enfant dans d'autres activités.

Observations

V UTILISATION DES OBJETS

1 Intérêt normal pour les jouets et autres obiers, utilisation appropriée. L'enfant manifeste un intérêt normal pour les jouets et les autres objets adaptés à son niveau d'habileté et les utilise d'une manière appropriée.

2 Intérêt légèrement anormal pour les jouets et les autres objets, utilisation légèrement inappropriée. L'enfant peut présenter un intérêt atypique pour les objets ou jouer avec d'une manière immature (par exemple, tape avec le jouet ou le suce).

3 - Intérêt moyennement anormal pour les objets, utilisation moyennement inappropriée. L'enfant peut manifester peu d'intérêt pour les jouets ou d'autres objets, ou peut les utiliser d'une manière étrange. Il peut focaliser son attention sur une partie insignifiante du jouet, être fasciné par le reflet de la lumière sur l'objet, mobiliser de manière répétitive une partie de l'objet ou jouer avec un seul objet à l'exclusion de tous les autres.

4 - Intérêt sévèrement anormal pour les obiet5, utilisation sévèrement inappropriée. L'enfant peut s'engager dans les comportements décrits ci-dessus, avec une fréquence et une intensité plus marquées. L'enfant est plus difficile à distraire de ses activités inappropriées.

Observations :

1

VI - ADAPTATION AU CHANGEMENT

1,5

2) Réponses au changement appropriées pour l'âge. L'enfant peut remarquer les changements de routine et faire des commentaires, mais il accepte ces modifications sans signes de détresse.

Réactions légèrement anormales au changement. Quand un adulte essaie de changer l'enfant peut continuer la même activité ou Utiliser le même matériel.

2,5

3 - Réactions moyennement anormales au changement. L'enfant résiste activement aux changements de routine, essaie de continuer l'ancienne activité et il est difficile de le distraire. Il peut se mettre en colère et se montrer perturbé quand une routine établie est modifiée.

4 - Réactions sévèrement anormales au changement. L'enfant présente des réactions sévères au changement. Si un changement est imposé, il peut se fâcher, refuser de coopérer et manifester de la colère. .

Observations :

VII - RÉPONSES VISUELLES

1 - Réponses visuelles appropriées pour l'âge. Le comportement visuel de l'enfant est normal et approprié pour l'âge. La vision est utilisée avec les autres sens pour explorer un nouvel objet.

2 - Réponses visuelles légèrement anormales. Il faut rappeler de temps en temps à l'enfant de regarder les objets. L'enfant peut être plus intéressé par les miroirs

ou les lumières que par ses pairs, il peut parfois fixer dans le vide. Il peut aussi éviter de regarder les gens dans les yeux.

3 -Réponses visuelles moyennement anormales. Il faut fréquemment rappeler à l'enfant de regarder ce qu'il fait. Il peut fixer dans le vide, éviter de regarder (es gens dans les yeux, regarder les objets sous un angle inhabituel, ou tenir les objets très près des yeux.

3,5

4 -Réponses visuelles sévèrement anormales. L'enfant évite constamment de regarder les gens ou certains objets et peut présenter les formes extrêmes des particularités visuelles décrites ci-dessus.

Observations :

VIII - RÉPONSES AUDITIVES

1 -Réponses auditives normales pour l'âge. Les réponses auditives sont normales et appropriées pour l'âge. L'audition est utilisée avec les autres sens.

2 -Réponses audites légèrement anormales. Un certain manque de réponse ou une réaction légèrement à certains bruits peuvent être relevés. Les réponses aux sons peuvent être différées. Il peut être nécessaire de reproduire un son pour attirer l'attention de l'enfant. L'enfant peut être distrait par des bruits extérieurs.

3 -Réponses auditives moyennement anormales. La réponse de l'enfant au bruit peut varier. Il ignore souvent un bruit lors de sa première présentation. Il peut sursauter ou se couvrir les oreilles en entendant des bruits entendus auxquels il est pourtant confronté quotidiennement.

4 -Réponses auditives sévèrement anormales. L'enfant répond trop ou trop peu aux

Observations :

bruits. La réponse est excessive quel que soit le type de stimulus sonore.

IX - GOÛT - ODORAT - TOUCHER (RÉPONSES ET MODES D'EXPLORATION)

1 - Réponses normales aux stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles ; utilisation normale de ces sens. L'enfant explore de nouveaux objets d'une manière appropriée pour l'âge, généralement en les touchant et en les regardant. Le goût et l'odorat- peuvent être utilisés quand cela est adapté. Lorsqu'il réagit à des douleurs minimes et courantes, l'enfant exprime l'inconfort mais n'a pas de réaction excessive.

2 - Réponses légèrement anormales aux stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles ; utilisation légèrement anormale de ces sens. L'enfant peut continuer à. porter les objets à ta bouche, renifler ou goûter des objets non comestibles, ignorer une petite douleur ou présenter une réaction excessive par rapport à la simple réaction d'inconfort d'un enfant normal.

3 - Réponses moyennement anormales aux stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles,' utilisation moyennement anormales de ces sens. L'enfant peut être moyennement préoccupé par le fait de toucher, de sentir, de goûter les objets ou les personnes. L'enfant peut réagir trop Fortement ou trop peu à la douleur.

4 - Réponses sévèrement anormales aux stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles ; utilisation sévèrement anormale de ces sens. L'enfant est préoccupé par le fait de renifler, goûter ou toucher les objets davantage pour la sensation que par soucis d'explorer ou d'utiliser les objets. L'enfant peut ignorer complètement la douleur ou réagir très Fortement à un léger inconfort.

Observations :

X- PEUR, ANXIÉTÉ

1 -Peur ou anxiété normale. Le comportement de l'enfant est approprié à la situation compte tenu de l'âge

2 – Peur ou anxiété légèrement anormale. L'enfant présente de temps à autre une peur une angoisse trop intense ou trop faible comparée à la réaction d'un enfant normal de même âge et de situation semblable.

3 -Peur ou anxiété moyennement anormale. L'enfant présente une peur trop -intense ou trop faible par rapport à la réaction d'un enfant même plus jeune dans une situation identique.

4 -Peur ou anxiété sévèrement anormale. Les peurs persistent même après l'expérience répétée de situations ou d'objets sans danger. Il est extrêmement difficile de calmer ou

de réconforter l'enfant. A l'inverser il peut ne pas réagir de manière appropriée à des dangers que les enfants du même âge évitent,

Observations :

Annexe 2

ANNEXE C

ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION SOCIALE PRÉCOCE : PROTOCOLE

Protocole réalisé par N. Nader-Grosbois (1993)

Université catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Louvain-la-Neuve

Échelles inspirées des *Early Social Communication Scales* (ESCS) de Seibert et Hogan (1982) et de Guidetti et Tourette (1993)

Nom : .....
Date de naissance : .....
Date d'examen : .....

2. ATTENTION CONJOINTE

Niveau mois	2.1. RAC : Réponse à l'attention conjointe	2.2. IAC : Initiation de l'attention conjointe	2.3. MAC : Maintien de l'attention conjointe
0	1. regarde l'objet présenté activement par l'adulte		
1 3-7 mois	2. regarde l'objet présenté passivement par l'adulte 3a. fixe l'index de l'adulte durant un pointage distal	1. regarde spontanément l'adulte pendant qu'il joue avec un objet	1. regarde 3 objets que l'adulte montre activement 2. regarde 3 objets que l'adulte montre passivement 3. regarde spontanément l'adulte 3 fois pendant que l'enfant joue avec l'objet
2 8-13 mois	3b. suit le bras étendu de l'adulte (3/4) du regard 4. suit a. la direction du regard et/ou b. le pointage distal de l'adulte parfois dans la mauvaise et la bonne direction (50 %)	2a. alterne le regarde entre le spectacle de l'objet manipulé et l'adulte pendant que l'adulte agit sur l'objet 2b. et sourit aussi à l'adulte 3a. alterne le regard entre le spectacle de l'objet mécanique et l'adulte quand l'objet est activé 3b. et sourit aussi à l'adulte 4. regarde et pointe les objets ou images sans regarder l'adulte a. proche b. à distance	4. alterne 3 fois le regard entre l'adulte et l'objet pendant le spectacle produit par un objet manipulé ou mécanique 5. regarde une série d'objets ou d'images que l'adulte pointe passivement ou touche 6. à 3 essais consécutifs de vocabulaire alterne le regard entre 2 objets et choisit un objet 6x. suit du regard le bras étendu de l'adulte 3 fois dans une série

3.0 14-21 mois	**5.** suit **a.** la direction du regard et/ou **b.** le pointage de l'adulte la plupart du temps dans la bonne direction, quelquefois dans la mauvaise (3/4) **6.** suit **a.** la direction du regard et/ou **b.** le geste de pointage de l'adulte jusqu'à 180° derrière l'enfant **7.** Fait signe oui/non de la tête ou pointe pour répondre aux questions de l'adulte sur un objet, une image, un événement	**5.** Spontanément, montre ou donne l'objet à l'adulte pour qu'il le regarde **6.** pointe spontanément l'objet ou l'image et regarde l'adulte (proche ou à distance)	**7.** suit la direction du regard de l'adulte ou le pointage distal 3 fois de suite (3 endroits différents) **8.** pointe 3 fois les images d'un livre et regarde l'adulte (peut être stimulé) **9.** montre ou pointe des objets/images au moins une fois au cours d'une série d'activités de pointage avec l'adulte
3.5 14-21 mois	**8.** regarde ou indique, quand l'adulte les nomme **a.** au moins 2 parties du corps **b.** des objets à leurs places habituelles **c.** des personnes familières **9.** Prend au moins 2 objets nommés d'un étalage **10.** nomme au moins 2 objets à la demande **11.** utilise un mot seul pour répondre à une question de l'adulte sur un objet **12.** utilise un mot seul pour clarifier les dires de l'adulte	**7.** nomme spontanément un objet/une image et regarde vers l'adulte **8.** utilise un mot seul (autre qu'un nom) **a.** pour diriger l'attention de l'adulte vers l'objet ou l'image **b.** pour décrire l'objet/l'image/la situation à l'adulte	**10.** regarde ou indique quand l'adulte les nomme **a.** 3 parties du corps **b.** 3 objets à leurs places habituelles **c.** 3 personnes familières **11.** pointe correctement au moins 3 images ou objets nommés par l'adulte à la suite de l'un de l'autre **12.** utilise un mot seul 3 fois pour nommer, diriger l'attention ou décrire les objets / images, spontanément ou en réponse aux questions de l'adulte, en établissant un contact visuel avec l'adulte au moins une fois.

4 21-24 mois	**13a.** prend ou indique au moins 10 objets nommés par l'adulte **13b.** pointe au moins 10 objets, nommés par l'adulte, dans un livre **14.** nomme, à la demande de l'adulte, au moins 5 objets/personnes/images différents **15.** trouve un objet caché, nommé par l'adulte **16.** utilise la combinaison de 2 mots pour répondre aux questions de l'adulte à propos d'un objet, d'une image ou d'un événement **17.** utilise la combinaison de 2 mots pour clarifier les dires de l'adulte **18.** répond à la question de l'adulte à propos d'un événement	**9.** demande le nom d'un objet, d'une image ou d'une personne **10.** utilise une combinaison de 2 mots : **a.** pour diriger l'attention de l'adulte sur un objet/une image **b.** pour décrire une situation, ou **c.** pour poser une question sur la situation/objet/image	**13.** pointe correctement au moins 10 images ou objets nommés par l'adulte à la suite l'un de l'autre **14.** nomme au moins 5 objets ou images à la suite l'un de l'autre soit spontanément soit quand on l'encourage **15.** demande les noms de 3 objets à la suite **16.** fait un commentaire comprenant une combinaison d'au moins 2 mots sur un objet ou une situation durant un échange verbal d'au moins 3 tours de rôle **17.** spontanément, répond aux questions et commente des événements à 3 tours de rôle

Annexe 3

Transcription séance 2. Extrait : Premières rencontres - Sollicitation de la procédure d'adressage.

Positionnement des interlocuteurs : côte à côte.
L'enfant veut glisser le DVD *Ti Jean* dans le lecteur de l'ordinateur.

00.17 A : *Regarde la pochette. Est-ce que tu reconnais quelque chose ? On va regarder le DVD.*
E : (Regarde la pochette.) *Ti Zean.* A : *Oui !*
00.20 E : *+>Moi ze [z ə] veux ! ze veux ! >+*
00.33 A : *Oh ! Tiens ! Y'en a deux ! Je ne savais pas…* E : *+>Moi, ze veux ! ze veux ! Z'en veux !>* A : *Non, non, non ! C'est <u>moi</u> qui choisis !* E : *C'est moi !* A : *↑Mais attends ! ↑ +Mais, mais, mais…+* (L'enfant saisit la jaquette.) A : *↑Non ! ↑*
00.28 E : C'est moi qui soizi [z w z i] le DVD.
00.29 E : (Montre l'ordinateur.) *C'est moi qui mets là, DVD*
00.30 A : (N'a pas vu que l'enfant désignait l'appareil.) *Non ! +C'est moi qui te dis de quel DVD il s'agit.+*
E : *↑Çuila ! Çuila ! ↑* (Montrant le mauvais DVD.) A *: Non ! Non ! Ce n'est pas celui-là !* (Regarde les deux DVD.) Ç*a va être celui-là.* (Désigne le bon DVD.) E : *+>Veux çuila, çuila !>+* (Désigne le mauvais DVD.) A : *Non !* (Sort le bon disque de la jaquette.)
01.20 A : *Alors ? Est-ce que tu as vu où on mettait le DVD dans l'ordinateur ?*
E : *Là :*:: (Désigne le côté latérale gauche de l'appareil.) *On appuie là !*
01.25 A : *Tu es sûr que ce n'est pas de l'autre côté ?*
01.35 E : *>Si ! Autre côté ! >*
01.57 A : *<Vas-y, glisse-le délicatement.<* E : Place le DVD avec délicatesse.
02.24 A : *<Voilà :::<*
03.00 A : *Alors. On va voir comment ça marche.*
E : Tourne l'écran vers lui.
A : Replace l'écran de telle sorte qu'il puisse aussi voir le film.
A : *Est-ce qu'il se met en marche automatiquement ?*
03.15 : Le fichier s'ouvre.
03.16 A : *Tu vois bien, là ?* E : *Oui.*
03.25 A : (Pointe la touche « entrée ».) *Tu appuies sur la touche pour commencer.*
E : Appuie.
La page d'accueil s'affiche. Les différents films apparaissent.
03.55 A : *Alors, regarde. Dis-mi lequel on veut regarder.*
E : *C'est Ti Jean.* A : *Très bien.*
04.05 : A : *Alors, on y va ? Tu es prêt ?* E : *Oui.*
Le film commence.
04.15 E : Regarde la couverture de l'album. L'ouvre. Regarde le matériel apporté en lien avec le film.
05.05 E : (Feuillette l'album. Cherche les personnages.) E : *Abeille.* (Pointe l'abeille dans le livre.)
05.30 A : Repositionne les pages pour qu'elles correspondent au film.
E : Tourne correctement les pages selon le déroulé du film.

A : Place le matériel correspondant au fur et à mesure qu'il apparait dans le film et dans l'album.

06.25 E : (Pointe le fruit sur une illustration de l'album.) *Et ça, c'est un ananas.*

A : *Tout à fait.*

06.54 E : Flapping du bras droit jusqu'au bout des doigts. (Bras éloigné de l'adulte qui est assis à la gauche de l'enfant.)

07.12 E : (Désigne un personnage dans l'album en correspondance avec le film*.) Ça c'est le grand-père.*

08.45 E : *On Tourne la paze.*

A : *Oui. Bien. Vas-y. Tourne la page.*

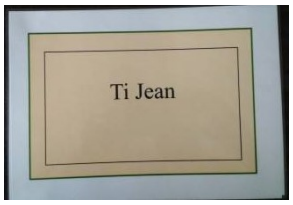
09.33 A : (Désigne un iguane qui apparait dans le film. Le pointe sur l'album.) *Quel est cet animal ?*

E : Ne répond pas.

A : Repositionne les pages de l'album en correspondance avec le film.

13.09 E : Tourne plusieurs pages sans suivre le film.

13.12 E : Retrouve la bonne page.



14.35 E : Caresse les pages du bout des doigts.

15.09 E : Enlève le CD de l'ordinateur.

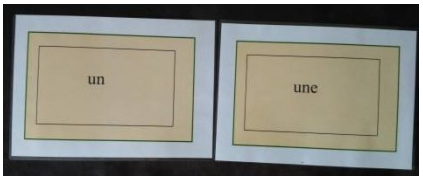
15.23 A : *On va s'intéresser à ce qu'a vu Ti Jean.*

15.49 E : Regarde le matériel sur la table. A : *Comme la dernière fois. D'abord, on travaille et après, on joue.*

A : *Je te montre les photos.*

E : *Après, la dinette.* A : *Oui. Après le travail, il y a le jeu.*

16.02 A : *Mais d'abord, on travaille. On va reprendre tout ce qu'a vu Ti Jean.*



16.14 A : (Présente l'affiche Ti Jean.) *Est-ce que tu peux lire ?*

E : (Regarde l'affiche. N'arrive pas à lire. Se saisit de l'affiche « une ».) *Ça, c'est : un.*

A : *Et bien, tu as raison. On va commencer par les petits mots.*

16.31 E : *Ça, c'est : un.*

16.35 A : *Alors, ça, c'est pas : un.*

E : Regarde l'album.

16.45 A : *Je te montre le mot : un.* (Place les mots /un/ et /une/ l'un à côté de l'autre.)

A : (Pointe le mot /un/.) *Un. Le mot : un, il est là.*

A : (Pointe le mot /une/.) *Et ça, c'est quoi ?* E : Regarde les deux mots.

E : (Pointe plusieurs fois le mot /une/.) *C'est quoi, ça ?*

A : *C'est bien de demander. C'est très bien. C'est : une.* E : Observe le mot.

17.00 A : *C'est : une.* E : *Une.*

A : (Pointe le mot : un.) *Et ça, c'est ?* E : *Un.*

A : (Pointe le mot : une.) *Ça ?* E : *Une.* A : *Très bien.*

17.11 A : (Présente l'affiche du mot /la/.) *Et ça ?* E : Regarde le mot.

17.16 A : *Tu peux me demander.*

17.31 E : *Tu dis c'est quoi ça.* A : *C'est bien de me demander.*

17.32 A : *C'est : la.* E : Regarde le mot.

17.34 A : *Allez. On recommence.* (Pointe le mot : un.) *Ça, c'est ?* E : *Un.*

17.35 A : (Pointe le mot : une.) E : *Une.*

17.36 A : (Pointe le mot : la.) E : Regarde. Ne répond pas.

17.40 A : *La.* E : *La.* A : *Très bien, C..*

17.45 A : *On en ajoute un ?* (Montre l'affiche du mot : le.) *C'est quoi, celui-là ?* E : Regarde le mot. E : *Un.* A : *Non. Un, c'est celui-là.* (Pointe l'affiche correspondante.)
A : *Oui…j'ai dit « on en ajoute UN. »*
17.53 A : *On ajoute ce mot.* (Pointe l'affiche : le.)
17.56 A : *C'est un nouveau mot.*
18.02 A : *Regarde bien.* E : Se saisit de l'affiche.
18.06 A : (Pointe les mots : un.) *Ça, c'est ?* E : Ne répond pas. Regarde les affiches.
18.10 A : (Pointe les mots : une.) *Ça, c'est ?* E : Ne répond pas. Regarde les affiches.
18.15 A : (Pointe les mots : la.) *Ça, c'est ?* E : Ne répond pas. Regarde les affiches.
18.18 E : (Pointe le mot : une.) *C'est ça le : une.* A : *Très bien.*
18.20 E : (Pointe le mot : le.) *Et ça, c'est…* A : (Rit.) *C'est bien. Tu essaies de trouver. Ça se dit : le.*
E : Baille. S'étire.
18.31 A : *Allez. On s'entraine encore*. E : *Après, on va dinette ?*
18.35 A : *Après le travail.* (Place les mots : un, une, le, la devant l'enfant.)
18.37 A : (Pointe les mots : une.) *Ça, c'est ?* E : *Une.* A : *Très bien.*
18.40 A : (Pointe les mots : un.) *Ça, c'est ?* E : *Un.* A : *Très bien.*
18.45 A : (Pointe les mots : le.) *Ça, c'est ?* E : *Le*. A : *Très bien.*
18.50 A : (Pointe les mots : la.) *Ça, c'est ?* E : (Compte les affiches.) *1, 2, 3, 4.*
19.02 A : *Il y en a quatre. Oui. Mais on ne fait pas du calcul. On fait de la lecture.*
19.14 A : *Donc, il faut lire.* E : Baille. Se balance.
19.24 A : (Pointe le mot : le.) *Ça, c'est...Le.*
19.31 A : (Pointe le mot : la.) *Ça, c'est…* E : *La.* A : *Bravo !*
19.47 A : Conserve les mots /le/ et /la/. Propose une tâche de Flash card. Présente le mot : la
E : *La !*
A : (Propos le mot : le.) *Ça, c'est ?* E : *Le.*
20.23 A : (Propose le mot : la.) *Ça, c'est ?* E : *La.* A : *Bravo !*
20.28 A : (Propose le mot : le.) *Ça, c'est ?* E : *Ça, c'est : une.*
20.50 E : Regarde la table. Se balance sur sa chaise.
20.53 E : *Ça, c'est : une.*
21.01 E : (Pointe l'affiche du mot : le.) *Et ça, c'est quoi, ça ?* (Regarde l'adulte dans les yeux.)
A : *Et bien, je te le dis. Ça, c'est : le.* (Regarde l'enfant dans les yeux.) E : *Le.*
21.04 A : (Montre l'affiche du mot : le.) *Attention, c'est quoi, ça ?*
E : Baille, s'étire.
21.09 E : *Le.* A : *Attention, je change.* (Montre l'affiche du mot : la.) *Ça, c'est quoi ?*
E : *La.*
A : (Montre l'affiche du mot : le.) *Ça, c'est quoi ?*
21.13 E : *e.* A : *Le.*
21.27 A : *Attention, j'ajoute un troisième mot.* (Présente l'affiche du mot : une.)
21.40 E : (Passe un doigt sur l'affiche.) *Une.* A : *Oui ! Magnifique !*
21.48 A : *Attention, plus difficile. J'ajoute un quatrième mot.* (Présente l'affiche du mot : un.)
E : *Un*.
22.01A : *Maintenant, je vais te montrer une photo*. (Place une photo d'une banane devant l'enfant.) *C'est quoi ?* E : *La banane.*
22.08 A : *Montre-moi les bananes dans le livre de Ti jean.*
E : Pointe les bananes qui se trouvent sur la première de couverture. A : *Oui. Elles sont là.*
22.11 A : *Maintenant, je te montre le mot : banane.* (Dépose l'affiche du mot devant l'enfant.)
E : Regarde le mot.

22.15 A : *Devant le mot banane, il y a un petit mot.* E : *La*. A : *Oui, très bien.*
22.18 A : *Montre –moi le mot : banane.* E : Pointe l'affiche en général.
22.20 A : (Prend l'index de la main gauche de l'enfant et pointe précisément le mot.) *Il est là.*
22.25 E : *On fait dinette ?* A : *Oui. Tu as bien travaillé. Maintenant, on joue.*

Annexe 4

Transcription séance 7. Extrait : usage de l'ordinateur. Difficulté d'établir une Attention conjointe

Les deux interlocuteurs sont assis l'un à côté de l'autre. Très proches.
02 .07 E : Joue avec le curseur de la souris.
A : *C. D'abord, on travaille.* (Pointe du doigt le fichier sur l'écran.)
E : Ouvre son fichier. Relâchement du torse qu'il penche et tient très près du clavier.
2.13 E : frappe fortement et plusieurs fois son index droit sur la souris sans regarder l'écran.
2.21 A : *↓C… !↓* (Réprobateur)
E : Continue. Pas un regard sur l'écran.
2.31 A : *A ben non, C. , là….. ! Tu recommences*.
E : Recule son torse. S'éloigne de l'enfant.
2.32 E : *Oh non :::!* (Sans regarder l'adulte.)
2.33 A : (Toujours éloigné de l'enfant.) *Ah ben non ! Je t'ai dit : d'abord on travail et après on joue.*
E : Ne répond pas à la demande.
2.38 A : *Donc, je vais être obligé de reprendre l'ordinateur.*
2.40 E : (Penche sa tête vers l'adulte tout en regardant l'écran.) *Ze /zə/vais travaillé* !
2.41 A : *Bon, d'accord ! C'est très bien de me le dire, ça me fait plaisir.* (Pointe de nouveau l'écran).
E : Regarde l'écran.
2.50 E : Tape de nouveau fortement sur la souris. Ouvre le fichier. Regarde l'écran. Contrôle correctement le curseur.
02.51 A : (Regarde l'enfant qui regarde l'ordinateur.) *Alors ? Est-ce que tu sais ce qu'est une syllabe ? Regarde, dans /ananas/, on a : /a/ /na/ /nas/* (Marque chaque syllabe par un coup sur la table.) E : /na/ /nas/ (Produit les deux dernières syllabes en même temps que l'adulte et en respectant la scansion)
03.06 A : *Très bien ! Alors maintenant tu vas écrire le mot* : /ananas/. (Passe son bras derrière le dos de l'enfant pour prendre la souris et placer le curseur sur la deuxième grille.)
03.10 E : Joue avec la souris et déplace le curseur hors de la grille. A : + *↑Non ! Non ! Non ↑*+ (Ton humoristique.)
03.15 E : Lâche la souris. A : Replace le curseur. Se positionne en face du clavier le corps penché vers l'adulte.
03.16 E : Écrit /A/ dans la première case de la grille.
03.17 A : Place le curseur dans la deuxième case.
03.20 E : Tape sur la touche H.
03.21 A : *Ah ! Ça ressemble, tu as raison. Il faut un /n/.* *E : h !*
03.22 A : Se lève et va vers le tableau pour montrer comment s'écrit la lettre N en majuscule d'imprimerie. E : ne regarde pas.
03.34 A : *Regarde ! Je l'écris au tableau le N.* E : ne s'intéresse pas à ce que l'adulte a écrit au tableau.
03.31 A : *Regarde le N !*
03.32 E : Pose un regard très furtif sur le tableau et revient immédiatement sur l'écran.
03.35 A : Revient s'assoir. Prend la souris. Replace le curseur dans la grille.
E : Regarde le clavier.

03.37 A : *Regarde, je te montre : N !* Il appuie sur la touche.
E : Le torse penché sur le clavier sans affalement ni relâchement.
03.40 A : *Après, /a/…. /na/* E : Se balance. Regarde l'écran.
03.41 E : *A !* (Appuie sur la touche correspondante.)
03.42 A : *Alors ? Qu'est-ce que tu as écris, là ? A, NA. Il manque /nas/.*
03.43 E : *H !* A : *Non, pas H. Le H ne se prononce pas.* (Montre la touche H.)
03.45 E : *N*
03.46 A : *Ah, oui::: ! /a/ /na/ /nas:::/.* E : *A, S*
03.47 A : *Ah, oui::: ! Magnifique ! (*Lève le bras gauche en signe de victoire.) *Super ! On enregistre.*
03.55 A : *Maintenant, tu vas écrire le mot : banane.* E : Joue de nouveau avec le curseur. Affaisse son torse. Se penche vers l'écran, la tête tombante vers le côté gauche. Rit. Agite beaucoup les jambes.
04.08 A : Montre le modèle. E : Ne regarde pas.
04.25 A : (Pointe du doigt la première lettre sur le mot.) *Regarde, C ! Est-ce que tu connais cette lettre ?*
E : Ne regarde pas.
04.30 A : (Regarde l'enfant tout en pointant.) *C !*
E : Ne répond ni ne regarde.
04.31 E : Joue avec le curseur
04.32 A : *C ! Tu joues ! Non, non, là je ne suis pas d'accord !*
E : Rit.
04.33 A : (Parle à l'enfant du tableau.) *Ça va faire comme la semaine dernière. D'abord on fait de la lecture-écriture et après on joue.*
04.38 A : *Je vais être obligé de reprendre l'ordinateur….* E : *Oh !::: ….Oui !*
04.39 A : *Oui, quoi ?*
04.40 A : *Oui, tu fais de la lecture* ?
04.50 E : *oui :::*
04.51 A *: - Regarde //Regarde-.*
05.05 E : Regarde à peine 1 seconde la lettre que pointait l'adulte et joue avec le curseur.
05.07 A : *C….tu ne regardes pas.* E : Gémissement de l'enfant. A : *<Regarde !<*
05.15 E : *Banane* ! A : *Bien ::: ! Bravo ::: !* E : *+Banane, banane banane +*
05.55 E : *>banane !> < banane< !*
05.56 A : (Regarde l'enfant.) *Oui ! banane !*
05.56 E : *+banane, banane, banane.+*
06.00 A : *Alors, dans /banane/, combien de syllabes tu entends ?*
E : Regarde l'écran sur lequel est écrit le mot.
06.02 A : *Dans /banane/, il y a combien de syllabes ?*
06.05 A : (Claque dans ses doigts et balance le tronc en rythme.) *On fait…*
E : (Imite l'adulte.) *[b a] [n a n]* A : *Très bien.*
E : *Le T.* A : *Il y a un T , tu es sûr ?*
06.10 A : *[b a] [n a n]*
06.12 A : *[b a] [n a n] // [ba]*
06.15 A : *Par quelle lettre, ça commence ?*
06.18 A : *[b]*
06.19 E : *Banane, banane, banane, banane*
06.21 A : *Banane. Oui. Est-ce que tu as trouvé la première lettre ?*
E : *Je crois, c'est E.* (Pointe la touche E sur le clavier.)
A : *Regarde bien.*
E : (Pointe la touche E.) *Le E, il s'écrit comme ça, comme ça.*

A : *Oui.*
06.30 E : (Se lève et se dirige vers le tableau.) *Le E, c'est comme ça.*
A : (Se lève et se place à côté de l'enfant.) *Tiens, prends la craie.*
06.32 E : (Trace la lettre F.) *Le E, c'est comme ça.* A : *C'est bien que tu utilises le tableau.*
E : *Ça, c'est un F.* A : *C'est un F. Oui. Bravo :::.*
E : (Trance un E en caractère d'imprimerie.) *Et là, c'est un E.*
06.55 E : (Revient s'assoir.) *Ça c'est un E. A : Bravo :::.*
06.58 A : *Alors, pour : banane. La première lettre ?*
07.00 E : (Pointe le E qu'il a écrit au tableau.) *C'est un >E> avec la barre comme ça, comme ça*
A : (Regarde le E.) *Oui. Avec la barre au milieu, c'est un E. Tu as raison.*
A : (Revient s'assoir.) *Alors, pour le mot : banane. Regarde bien. Il est ici*. (Pointe le mot sur l'écran.)
07.15 E : *Un T, un T.* A : *Non.*
07.16 E : B. *A : Oui !* (Regarde l'enfant.) *Génial ! Vas-y, cherche-le sur le clavier.*
E : (Cherche la touche.) *B, B, B, B,*
07.20 A : *Il est sur la troisième rangée.*
07.21 E : *Le B…Il est là.* A : *Oui ::: ! Bravo ::: !*
07.22 A : *Après, il faut faire [ba]. De quelle lettre vas-tu avoir besoin ?*
E : (Regarde le modèle.) *A*. (Tape sur la touche A.)
07.25 A : *Oui. Maintenant, il faut faire [nan]. Tu vas avoir besoin de…*
E : *H.* A : *Ah, non.* E : *N.* A : *Très bien.* E : Tape sur la touche N.
07.30 A : *Tu as écrit [ban]*
07.31 E : *Maintenant A et N* A : Oui. E : *Et E.*
07.34 A : *Très bien, C. J'enregistre ton travail.*
07.40 A : *Alors, maintenant, on va faire la même chose avec un autre mot.* (Ouvre un nouveau fichier.) *Je te laisse faire*.
07.50 E : Joue avec le curseur. A : *Alors ?*
08.01 A : Prend la souris. Replace le curseur dans la grille.
08.08 E : (Retire la main de l'adulte. S'empare de la souris.) *Non, attends*.
A : *Oui, vas-y.* E : Ouvre plusieurs fenêtres.
A : *Ah, non, non* (Fait semblant d'avoir peur.) E : Sourit.
A : *Ah non, pas ça !*
08.43 A : *Coquin ! Tu veux me faire peur !*
08.50 A : *Allez, on va faire un peu d'écriture.* (Reprend la souris.)
08.53 A : *Est-ce que tu connais cet animal ?*
E : *Un tig [tig].* A : *Répète ?* E : *Tig.* A *Oui .Ti//gre*
09.01 A : *Alors, combien de syllabes dans : tigre ?*
09.05 E : Reprend la souris. Ouvre plusieurs fenêtres.
A : *Non, non. Après, après.* E : Rit.
09.10 A : *Oui. Tu veux jouer*. E : Rit.
09.16 A : (Entre dans le jeu.) *Non, non…Annule !*
09.18 A : *Ah non, non ! Ferme la fenêtre !* E : Rit. A : Rit.
09.22 A : *Petit coquin, va !* E : Rit. Continue le jeu.
09.25 A : *Ah, non, non, non !* E : Rit. Ouvre plusieurs fenêtres.
A : *Oh non ::: ! Pas ça, pas ça.*
11.17 A : *Bon, allez. On a bien joué. On travaille, maintenant.*
E : Rit. Continue d'ouvrir des fenêtres.
A : *Allez. On reprend le travail.* E : Rit. Continue d'ouvrir des fenêtres.
12.26 A : *Bon. Moi, je ne joue plus.*

E : Joue avec le curseur.
A : Ne réagit pas. Silencieux.
13.14 E : Rit.
13.22 A : Se lève. Se dirige vers une des fenêtres. Regarde à l'extérieur.
E : Rit. Continue de jouer avec l'ordinateur.
13.58 A : (Regarde l'enfant.) *Moi, j'attends que tu aies fini de jouer pour travailler, parce que je veux travailler, C.*
14.03 A : (Marche dans la salle.) *Là, je n'ai pas envie de jouer mais de travailler.*
E : Rit. Joue avec ordinateur.
14.12 A : *Donc, je compte jusqu'à trois.//Et à trois//on va se mettre à travailler*.
14.16 E : (Regarde et pointe du doigt la jaquette du logiciel de jeu.) *On va jouer à ça.*
14.18 A : *Non. Pas jouer.//Travailler.*
14.22 E : *Travailler.*
A : *Je compte jusqu'à trois.// Un.*
14.25 E : *On va travailler.*
14.26 A : *Très bien. Deux….Et trois. Donc, là//on se met au travail.*
14.31 A : (S'assied à côté de l'enfant. Prend la souris.) E : Laisse la souris à l'adulte.
A : *On va fermer tout ça. Voilà.*
14.39 A : *Parce que//on travaille. On fait de la lecture et de l'écriture.*
14.45 A : *On est là ↑pour↑// ↓travailler.↓*
E : Tient la jaquette du logiciel de jeu. Regarde l'adulte fermer les fenêtres.
14.50 A : *Donc, on va recommencer.*
14.53 E : (Veut prendre la souris.) *Oh, non, non.*
14.57 A : (Ouvre de nouveau le document du mot /tigre/.) *Donc, là, quel est cet animal ?*
E : (Appuie sur la touche : espace.) *Ah oui :::*
15.00 A : *Quel est cet animal ?*
15.04 E : Veut reprendre la souris. A (Écarte la souris.) +*Non, non, non, non.*+
15.06 E : Force l'adulte pour prendre la souris. Lui tient le bras.
A : (Laisse faire l'enfant. Se lève.) *Bon, ben….* E : Rit.
15.10 A : *Tu sais, C., je pense qu'on ne pourra pas jouer au jeu.* (Se saisit de la jaquette. La dépose plus loin sur la table. Va vers la fenêtre.)
15.16 E : Joue avec l'ordinateur. Pousse des cris. Rit.
A : Se déplace dans la salle. Ne s'intéresse pas à ce que fait l'enfant.
15.48 A : (Marche.) *Il y a combien de syllabes dans le mot : tigre ?*
E : Toujours sur l'ordinateur. Rit.
15.53 A : *Tu peux taper dans tes mains ? //Le nombre de syllabes ?*
E : Toujours sur l'ordinateur. Rit.
16.04 A : *Bien, alors…(*Revient s'asseoir. Reprend la souris des mains de l'enfant.) *Non, non. Là, je ne suis pas d'accord.*
16.10 A : (Ferme les fenêtres.) *Donc, je vais fermer.*
E : Regarde faire l'adulte.
16.18 A : *Tu veux travailler ?* E : *Oui.* A : *Tu es sûr ?* E : *Oui*. (Tend les bras pour se saisir de la jaquette des jeux.)
16.20 E : *Ze [zə]veux zouer à ça.* (Tient la jaquette dans les mains.)
16.25 A : (Pointe l'écran sur lequel apparait le fichier du mot : tigre.) *Moi, je veux d'abord que tu travailles un petit peu.*
E : Regarde la jaquette qu'il tient.
16.28 A : *Après, on joue.*
16.30 A : *Oui. On joue. Mais d'abord, on travaille.* E : *Travaille.* A : *Voilà*.
16.38 A : *Alors, rappelle-moi.* (Pointe la photo du tigre.) *Comment s'appelle cet animal ?*

E : Regarde la jaquette. A : *C'est un… ?*
16.50 A : *Il s'appelle comment ?*
16.53 E : *Tig*. A : *Tigre. Très bien.*
16.55 A : *Alors. Combien de syllabes dans : tigre ?*
16.57 A : *Tu veux taper dans tes mains ?* (Regarde l'enfant.)
17.00 E : (Pose la jaquette. Tape une fois dans ses mains.) *Tig.* A : *Oui. Tigre. Recommence.*
E : Tape une fois dans ses mains. A : *Tigre. Très bien.*
17.07 A : *Alors, regarde. Là, on voit écrit : tigre. Et là, qu'est-ce qu'on va écrire ?* E : Rit.
17.35 E : (Pousse des cris.) Appuie sur la touche : espace.
17.36 E : (Prend la jaquette.) *J'ai envie de jouer à ça, moi.*
A : Ne répond pas.
17.44 E : *Après, on va jouer.*
17.45 A : *Ah, ben voilà ! On travaille//après on joue. // Donc, là, c'est le moment du travail. Après on découvrira le jeu.*
E : Regarde la jaquette.
17.56 A : *Tu dois écrire le mot : tigre. Je te laisse faire.*
E : Crie. Rit. Ouvre plusieurs fenêtres sur l'ordinateur.
16.05 A : *Ah ben, alors, non. (Se lève.) Ça, ça ne m'intéresse pas.* E : Rit.
18.14 A : (Reste loin de l'enfant. Se tourne vers lui.) *Je pense//qu'on n'aura pas le temps//de jouer.* E : Rit.
18.30 E : *Moi, je veux jouer à ça*. (Montre la jaquette qu'il tient.)
A : *J'ai entendu que tu voulais jouer. Mais d'abord//on travaille.*
A : *Comment ça se passe, en classe ?*
18.38 A : *Tu travailles, en classe. Voilà, C.*
E : Rit. Continue de jouer à ouvrir des fenêtres et à déplacer le curseur.
18.46 A : (Marche dans la salle.) *On apprend des choses en travaillant et on apprend des choses en jouant.*
18.51 A : (Toujours debout. Regarde ce que fait l'enfant.) *Allez. -Reprend l'exercice.-*
E : Joue avec le curseur.
A : S'assied à côté de l'enfant. (Ferme les fenêtres. Affiche le fichier : tigre.)
E : Joue avec le curseur.
A : *Ah non. Ça ne m'intéresse pas*. (Se lève.)
19.09 A : *Je suis désolé, mais je n'ai pas envie de jouer.*
19.10 E : *Ze veux zouer.* [z y e] A : Ne répond pas.
19.21 A : *Oui. J'ai compris. Moi//je veux//qu'on travaille ensemble. Après, on jouera ensemble.*
E : Place le curseur sur l'exercice. Ne lâche pas la jaquette du logiciel de jeu. A : Vient s'asseoir.
19.44 A : *Écris le mot : tigre.*
A : *Tu regardes les lettres et tu cherches sur le clavier.*
E : Recommence à jouer avec le curseur. Rit.
19.54 A : *Moi, je veux bien jouer avec toi mais après avoir travaillé.* E : Rit.
19.57 A : *Pas tout de suite.* (Reprend la souris.)
E : Empêche l'adulte de se servir de la souris.
A : Éloigne la souris de l'enfant. E : Laisse faire l'adulte. Se balance sur sa chaise.
20.01 E : Regarde ce que fait l'adulte. Cesse les balancements.
20.39 E : *Moi, ze veux zouer à ça.* (Regarde la jaquette qu'il tient en main.)
A : *Non. Si tu ne travailles pas, je ne te laisserai pas jouer.*
20.44 E : >*Mais moi ze veux zouer :::!* > (Se lève.)
20.47 A : < *-Et moi, je veux que tu travailles.-*< E : <*Oui*<.

20.49 E : S'assied. Regarde la jaquette. A : *Oui, quoi ?*
20.50 E : *Oui, ze veux.* A : *Tu veux travailler ?*
20.54 E : *Oui.* (Ouvre la jaquette.) *C'est qui qu'on mettre ça.*
A : Attend.
21.01 E : (Déplie et regarde le feuillet explicatif.) *On peut zouer.*
A : Ferme les fenêtres sur l'écran.
21.08 A : *Alors, on reprend le travail.*
21.10 A : *D'abord le travail et ensuite//le jeu.*
E : (Regarde le feuillet. Le range.) *Et ensuite le zeu.* (Referme la jaquette.)
21.19 A : *Bien .Oui. Ensuite. Pas maintenant.*
21.25 A : *Allez, on y va.* E : Affale son torse sur la table.
21.33 A : (Touche son oreille droite. Regarde l'enfant.) *Combien de syllabes, tu entends dans : tigre ?*
E : Regarde l'adulte dans les yeux.
21.38 A : Tape dans ses mains. E : (Reprend.) *Tig* (Tape une fois.)
21.41 A : *Alors, maintenant, tu vas essayer de l'écrire. Vas-y.*
E : Regarde la jaquette.
21.48 A : *Qu'est-ce qu'on entend, au début ? Quelle est la première lettre ?*
E : Regarde la jaquette.
21.53 E : (Regarde l'écran de l'ordinateur.) *Ti.* A : *Oui. Répète*. E : *Ti.*
21.56 A : *Bien. Alors, vas-y. Essaie d'écrire /ti/.*
22.01 A : (Pointe le mot sur l'écran.) *Tu vois. C'est écrit ici.*
E : (Regarde l'écran.) *Tig.*
22.07 A : *Première lettre.* E : *T* A : *Oui :::!*
E : Presse la touche correspondante. Regarde l'écran. A : *Bravo*.
22.11 A : *Eh ben voilà. Ça, c'est du bon boulot.*
22.13 A : *Vas-y. Passe dans la deuxième case.*
E : Utilise les flèches directionnelles. Tape sur la touche I.
A : *Oui :::! Un /i/. Alors attention. Après, on entend [gr].*
22.24 A : *Regarde bien pour écrire le son [gr].* E : Regarde le modèle sur l'écran.
22.30 E : Regarde le clavier.
22.35 A : (Pointe le G.) *Il faut un…*
E : Regarde le clavier.
A : Pointe la touche G. E : *[gr]*
22.45 A : (S'aperçoit que l'enfant a besoin de se moucher. Prend un mouchoir. Le tend à l'enfant.) *Tiens, mouche-toi.*
22.53 A : Se lève pour prendre un autre mouchoir. Attend. Regarde l'enfant se moucher. S'aperçoit qu'il a encore le nez plein.
23.07 A : (Mouche l'enfant lui-même.) *Opération mouchage !*
23.11 A : *Très bien. L'autre narine*.
23.16 A : *Ah :::! Ça va mieux !*
23.23 A : *Viens. On va jeter les mouchoirs à la poubelle. Hop !*
E : Se lève pour jeter le premier mouchoir. A : Voilà.
23.31 A : *Allez, viens. On continue.*
A et E : Se rasseyent.
23.37 A : *Tu as écrit [ti]. Maintenant,* (Pointe sur l'écran.) *il faut écrire [gr].*
23.38 A : (Pointe le travail déjà effectué sur l'écran.) *Là, tu étais en train d'écrire le son [gr].*
23.41 A : *Il faut quelle lettre ?*
E : Rapproche sa chaise. Regarde attentivement l'écran.
A : Regarde l'enfant.

23.55 E : *R.*
A : *Non. Pas tout de suite. Qu'est-ce qu'il y a avant le R ?*
E : Regarde le modèle.
24.11 E : Presse la touche G. Puis la touche R.
A : *Et après ?* E : *E.* A : *Vas-y.*
24.14 A : *Très bien ! Ben voilà. Ça, c'est du bon boulot ! Ben voilà :::!*
24.18 A : *Ah ben ! C'est génial.*
24.20 A : *Alors, c'est un…* E : *tig.*
24.41 A : *Super ! J'enregistre.*
24.44 A : *Et on va refaire la même chose avec ce mot, là.* (Ouvre un nouveau fichier.)
24.56 A : *Alors, c'est quoi, ça ? Comment ça s'appelle ?*
E : *Une souris.* A : *Bravo.*
25.16 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Fromaze.* [f r o m a z]
A : *Oui. La souris mange du fromage. Bravo.*
25.19 E : (Regard dans les yeux de l'adulte.) *Attend, attends* (incompréhensible) *Fromaze.*
25.26 E : *Combien de syllabes, dans fromaze ?*
A : *Oui :::! Bravo :::! C'est une très bonne question. Combien on entend de syllabes ?*
E : Sourit. Se frotte la tête.
A : *Combien on entend de syllabes dans : fromage ? On dit : fro…* E : *maze.*
25.41 A : *Très bien. Bravo. Et bien, là, tu travailles bien.*
25.42 A : *Mais c'est magnifique !*
E : Pose ses mains sur sa tête. Sourit.
25.43 A : *Ça, c'est du travail !*
25.45 A : *Super, C. !*
25.48 A : *Alors, on sa s'intéresser au petit animal.* E : *Souris.*
25.55 A : *Souris. Combien de syllabes, tu entends ?*
E : (Tape deux fois des mains.) *Un, deux.*
26.05 E : (Reprend la jaquette du logiciel de jeux.) *Après on va jouer à ça.*
A : *Ah ben oui ! Comme tu travailles,* (Pointe la jaquette.) *On va certainement jouer à ça <u>bientôt</u>. Tout à fait, Tout à fait.*
26.16 A : *Alors : souris. Il y a deux syllabes. [s u] [r i].*
26.29 A : *Alors, comment ça s'écrit ?*
E : *S* A : *Oui.*
26.39 A : *Qu'est-ce qu'on entend, après ?* E : *O* A : *Non. On n'entend pas [o].*
26.44 A : *On dit : [s u].* E : *[ri].* A : *[s u]*
26.49 A : *Donc, on entend… ?*
26.53 E : *[o] // [y]* A : *Non. Pas [o].* E : *[u]* A : *Oui. Il faut deux lettres pour écrire le son [u]. Regarde bien.*
27.16 E : Presse les touches O et U. A : *Oui. Voilà. Ça, ça fait [u]. Bravo.*
27.21 A : *Maintenant, il faut écrire [ri].* E : *[ri].*
27.33 E : *r.* A : *Et après ?* E : *i*
27.37 A : *Et il y a une lettre qu'on n'entend pas.* E : *s* (Presse la touche S).
27.41 A : *Mais c'est magnifique !*
27.45 A : *Mmm, je pense qu'on va bientôt jouer. C'est du bon travail.*
27.58 E : *On va jouer à ça.* (Se saisit de la jaquette.) A : *Oui. On va jouer <u>bientôt</u> à ça.*
28.05 A : *Je te propose encore…* E : On va jouer à ça. (Regarde la jaquette.)
A : *Attends, attends.*
28.08 A : *Je te propose encore un mot.* E : *Un mot.* A : *Oui.*
28.15 A : *Je te propose d'écrire encore un mot.*
28.32 A : *Tu as écrit le mot : tigre.* E : *Tig.* A : *Après…* E : *Souris.*

A : *Maintenant, on va travailler celui-là.* (Ouvre le fichier du mot : livre.)
28.35 A : *C'est quel mot ?* E : *Livre.* A : *↓Livre.↓*
28.40 A : *C'est toujours la même question. Les syllabes.*
28.48 A : *Combien de syllabes, tu entends dans : livre ?* E : *Livre.*
28.54 A : *Tape dans tes mains, pour savoir.*
28.55 E : *Tape une fois.* A : *Oui. Une seule syllabe.*
29.14 A : *Alors, vas-y. Je te laisse écrire le mot : livre.*
E : Observe le modèle.
29.20 A : *Alors : [li].* E : *[i].* A : *Ah, devant /i/, il y a quelque chose//[li].*
29.26 E : (Baille.) *T.* A : *Ah ? C'est un Tivre ?* E : *Non.*
29.29 E : *i.* A : (Pointe la lettre.) *Ça, c'est un : i.*
29.38 A : *Regarde la première lettre.* (Pointe le L avec le curseur.)
29.50 E : *i.* A : *Non. Tu vas placer le i. Vas-y. Écris-le.* E : Tape le i. A : *Voilà.*
30.00 A : *Très bien. La deuxième lettre, c'est un i. Mais la première ?*
30.13 A : (Pointe le l.) *Tu connais cette lettre ?* E : *Ça, c'est quoi ?* A : *Très bien :::! Tu me demandes.*
30.14 A : *C'est un : l.* E : *l.* A : *Vas-y. Trouve-le sur le clavier.*
30.21 E : *Ça, c'est : l.* (Montre la touche I.) A : *Non. Ça, c'est : i. Le L, il est….Je vais te le faire au tableau.* (Se lève et va au tableau.)
30.30 E : *Le L, il est là !* (Pointe le I sur le clavier.) A : S'arrête et attend. E : *Non, il est…*
A : *Regarde. C'est comme ça, le L.* (Trace le L majuscule en caractère d'imprimerie.)
E : Observe l'adulte.
30.41 E : (Cherche sur le clavier.) *Le l :::::*
30.46 E : *Là !* A : *Oui :::! Bravo ::: Donc, là, tu as écrit : Li.*
30.55 A : *Maintenant, il faut écrire le son [vr].* E : *v//r.* A : *Oui. Bravo :::! Bravo :::!*
31.10 A : *Le e. Il faut le mettre dans la petite case grise.*
31.11 E : Tape le e. Regarde l'adulte. A : *Ouais !*
31.12 A : *Mais c'est génial. On va enregistrer. Franchement, c'est du bon travail.*
31.30 A : (Montre le mot : tigre.) *Alors, est-ce que tu peux lire ce mot ?*
E : *Tig.* A : *Bravo !* (Montre le mot : livre.) *Et celui-là ?* E : *l.* A : *l, c'est la lettre.*
E : *i.*
A : *Li…* E : *Livre.* A : *Bravo. Génial.*
E : Regarde la jaquette de jeu.
34.34 E : *Oh ! C'est fini.* A : *C'est fini ?* E : *Oui.* A : *Alors là, je suis d'accord avec toi. C'est fini. Tu as bien travaillé. Je suis content.*
35.30 A : *J'enregistre.* (Se rend compte qu'il y a de nombreux documents ouverts.) *Non, mais, c'est toi qui avait ouvert tous ces documents sur l'ordinateur ? Voilà. Je te laisse placer le CD de jeux. Tu avais envie de découvrir ces jeux, hein ? Tu en avais beaucoup, beaucoup envie.*
Commence une séquence de jeu.

Les fichiers tels qu'ils apparaissent sur l'écran.

Fichier : ananas

l'ananas - un ananas

1. **Combien de syllabes**

1	2	3

2. **Tu écris le mot : ananas**

a	n	a	n	a	s

Complété par l'enfant.

Fichier : Tigre

le **tigre** – un **tigre**

1. **Combien de syllabe ?**

2. **Tu écris le mot : tigre**

t	i	gr	e

Fichier souris

la souris – une souris

1. **Combien de syllabes**

1	2

2. **Tu écris le mot : souris**

s	**ou**	**r**	**i**	**s**

Fichier : Livre

le **livre** – un **livre**

1. **Combien de syllabe ?**

1

2. **Tu écris le mot : livre**

l	i	vr	e

Annexe 5

	séance 1	séance 2	séance 3	séance 4	séance 5	séance 6	Séance 7
Tâche	structure narrative	structure narrative adressage	structure narrative dénomination adressage	adressage dénomination production écrite syllabique de mots connus banane – ananas - -bananier –voilier-			
Type de supports d'information Traités	DVD livre images			clavier -souris écran modèle (orthographique + représentation iconique)			
durée de la séance en mn	35	40	45	55	57	59	50
Nombre et Durée des séquences d'attention conjointe sur une tâche scolaire exprimée en minutes **Total en mn.** **Total et pourcentage par rapport à la durée de la séance** [1]	1) 8.50 2)12.05 **20.55** **58.71 %**	1) 22.25 **22.25** **55.62 %**	1) 25.35 **25.35** **56.33 %**	1) 6.25 2) 16.40 **23.05** **41.90 %**	1) 4.30 2) 8.05 3) 2.30 4) 6.47 **19.52** **34.25 %**	1) 3.20 2) 3.58 3) 3.50 4) 4.20 **15.28** **25.89%**	1) 2.50 2) 2.19 3) 0.17 4) 13.57 **17.04** **34.08%**
Nombre de ruptures manifestes de l'attention conjointe	2	0	0	2	5	4	5
Nombre de retraits	0	1	1	2	2	1	1
Durée des retraits		< 2 mn	< 2 mn	> 3mn	>4 mn	>15 mn	> 10 mn

Attention conjointe = l'enfant donne manifestement l'impression de traiter à la fois les interactions et les supports ou les objets mis à dispositions,

Attention sélective = l'enfant se focalise précisément sur une opération ou une information en lien avec la tâche

Rupture = l'enfant est absorbé par un objet, une sensation, qui n'a pas de lien direct avec la tâche scolaire.

[1] Arrondi au centième

Annexe 6

Transcription séance 9. Posture de retrait actif du professeur (1).

Les interlocuteurs sont majoritairement en côte à côte.

00.19 A : *Je te laisse installer l'ordinateur.*
00.33 E : Cherche les logiciels de jeu dans la sacoche de l'adulte. Les prend.
00.59 E : *>Toboclic ! Toboclic>*[88] *!*
01.16 A : C'est quoi Togoclic ? E : Toboclic A : Ah oui !
01.25 E : *Moi ze veux Toboclic.* A : Ah, moi je n'ai pas ce jeu. E : *Oh ::: (plainte.)*
A : *Je n'ai pas ça,* C. E : N'installe pas l'ordinateur. Regarde le jeu Flic et Floc. A : Installe l'ordinateur.
01.53 E : *N'en a pas, Toboclic.* E : *On peut pas zouer Toboclic.*
02.16 A : *Je n'ai pas Toboclic.* E : *Ze crois que si.* (S'assied devant l'ordinateur.)
02.26 E : *On n'a pas Toboclic.* A : *Non. Je ne l'ai pas.* (Dépose le DVD Ti Jean et l'album sur la table.)
02.30 A : *Retire ton manteau*. E : Retire son manteau.
02.31 E : *C'est la maitresse qui a Toboclic.* A : *Bien ::: C..* E : *Maman a pris Toboclic, maman.* A : *Tout à fait. Tu as raison. C'est la maitresse qui a ça…et maman ? Alors ?*
02.47 E : *Veux zouer Toboclic.*
02.52 A : (Finit d'installer l'ordinateur.) *Attends. Je place la souris*. E : *Où appuie ?*
03.07 A : *Attends. Parce qu'il y a un code.* E : Observe l'adulte manipuler l'ordinateur.
03.14 A : *Maintenant, il faut écrire le code. Vas-y.* (S'assied à côté de l'enfant.)
03.27 A : (Pointe l'étiquette collée sur le clavier sur laquelle est écrit le code.) Regarde le code. Écris le A. E : (Montre la touche A.) *Là* A : *Très bien.*
03.30 A : *Après le S.* E : (Appuie sur la touche S.) *Là* A : *Très bien. Après le M.* E : Cherche la touche.
03.45 A : (Pointe la partir du clavier où se trouve le M.) E : (Appuie sur la touche M.) A : *Très bien.*
03.54 E : *Le E.*
04.05 A : *Après le R.* E : *Le R.* A : *Après le P.* E : Le P. A : *Après tu mets « entrée ».* E : *Entrée.* A : *« Entrée », c'est là.* (Pointe la touche.)
04.11 A : (La session s'ouvre.) *C'est bien, C..*
04.37 E : (Se saisit d'un logiciel déposé sur la table.) *Toboclic.*
04.43 A : (Regarde les jeux qui s'affichent sur l'écran.) Tu as le choix entre regarder…
04.51 E : Veux mettre Toboclic. A : *Toboclic ? Mais, je ne l'ai pas. Tu viens de me dire que c'était la maitresse qui l'avait. Moi, ici, je ne l'ai pas.* E : Regarde la jaquette du jeu.
05.04 A : *Je demanderai à ta maitresse pour savoir ce que c'est. Comme ça, je l'aurai aussi.*
05.12 A : (Prend son téléphone.) E : Regarde le téléphone. Se rapproche de l'adulte.
A : *Là, je vais mettre le minuteur pour savoir le temps que nous avons. Et quand ça sonnera, ça voudra dire qu'on aura fini de travailler ensemble. Tu iras ensuite avec Hélène, Ebru et Bérangère.*

[88] Toboclic. Magazine interactif pour enfant de 5 à 8 ans sur CD-rom. Editions Milan.

05.31 A : *Est-ce que tu as envie de regarder Ti Jean avec le livre ou est-ce que tu veux commencer par un jeu ?* E : Ouvre la jaquette d'un logiciel de jeu.
06.01 A : *Je te laisse installer le jeu. Je vais chercher une multiprise*. E : Reste devant l'écran. Silencieux. A ouvert un jeu.
08.20 A : Revient avec une multiprise. L'installe. S'assied.
09.29 A : *Alors. Tu as ouvert un jeu ?* (Regarde l'écran.)
09.45 E : Ferme le logiciel par inadvertance. A : *Ben ! Tu as fermé le jeu.*
E : *Oh ::*: (Plainte.), *ça marche pas.*
A : *Si, ça marche. Fermer, ça veut dire : au revoir*.
E : *Ça marche pas.*
A : *Si. Vas-y. Réessaie.* E : Replace le Cd-Rom.
A : *Prends ton temps. Voilà. « Jouer depuis le cd. » Vas-y. Clique.*
A : *Tu entends ? C'est l'ordinateur qui fonctionne.*
10.51 A : *Voilà. Le jeu s'ouvre.*
11.11 A : Regarde. Quand tu vois cette petite roue qui tourne, ça veut dire que l'ordinateur est en train de chercher.
E : *Ça fait +comme ça, comme ça.+* (Fait un geste circulaire avec le doigt.)
A : *Oui. Tout à fait.*
11.13 A : *Oui. Attendez, attendez, je suis en train de chercher.*
11.34 E : *Et si ça marche pas ?* A : *Ben. Il n'y a aucune raison.*
11.48 A : (Le jeu ne s'est toujours pas ouvert.) *C'est vrai qu'il est lent. - Il est//très//lent.-*
12.00 A : *On va prendre un autre jeu. Tiens. Place-le.*
E : Sort le CD-Rom. Le range. Place le nouveau CD-Rom.
13.00 A : *Bien. Maintenant, clique sur « Oui ».*
15.00 A : (Le logiciel s'ouvre.) *Ah :::! Vas-y. Je te laisse choisir*. E : Observe l'écran.
15.40 A : *Tu choisis un jeu et on va comprendre comment jouer.*
E : Penché sur l'écran. Cherche un jeu.
16.45 A : *Je ne les connais pas. Je suis comme toi.*
E : N'arrive pas à se décider.
17.30 A : *On va comprendre ensemble ce qu'il faut faire.*
18.07 A : (Pointe un jeu sur l'écran.) Essaie le premier. E : Suit l'indication de l'adulte.
18.16 A : *Ah ! Famille. Tu connais le jeu des 7 familles ?* E : *Oui.*
E : Clique au hasard sur les cartes. Referme le jeu. La page d'accueil apparait.
21.13 E : *Autre soze.* A : *Ah ben, si tu veux. On va essayer de comprendre.*
21.27 E : Cherche un jeu sur le logiciel. A : Écris ce que fait l'enfant.
21.32 E : Choisit un jeu de tri. A : *Moi, je vais noter. Tu as choisi le tri.*
21.46 A : (Regarde l'écran. Le jeu apparait.) *Ah ! Alors, qu'est-ce qu'on a ?*
22.00 E : Ferme le jeu. Ouvre un deuxième jeu de tri.
A : *Oui. 3 bonhommes bleus.*
22.16 A : *Les 3 chiens alignés.*
22.29 A : *J'essaie de comprendre.*
E : (A changé de jeu par mégarde.) *Oh non ::*: (Plainte.)
A : *Allez. Reviens au jeu*.
E : Papillonne d'un jeu à l'autre.
22.43 A : *Là, c'est le cri…* E : Change de jeu.
22.49 A : *Peut-être le tableau à double-entrée ?*
22.50 A : *Ce jeu-là.* (Pointe un jeu sur l'écran.)
23.03 A : Regarde ostensiblement l'enfant.) E : Fixe l'écran.
23.12 A : (Regarde la page d'accueil des jeux sur laquelle est revenue l'enfant.) *Ah ! Tu as les noms des jeux.*

23.20 A : *Le point commun.* E : Glisse le curseur sur tous les jeux.
23.24 A : *Ça, ça s'appelle : rythme.*
23.26 A : *Ça, ça s'appelle : le jeu de Kim.* E : Ouvre un jeu.
A : *Houlà ! On va essayer de comprendre.*
23.34 A : *Le change…*
23.38 A : Il y a un ballon bleu. E : Regarde le jeu.
23.54 A : *Regarde, là.* (Pointe sur l'écran.) *On te propose un ballon bleu. Peut-être qu'il faut chercher un ballon bleu.*
E : Passe le curseur. Aucun effet.
24.01 A : *Ah, c'est toi qui clique.* E : Clique sur une carte rouge.
24.20 A : *Ah ! Très bien. Regarde*. (Pointe le ballon sur l'écran.) E : Recommence l'opération avec un autre ballon.
24.28 A : *Ah !? Qu'est-ce qui s'est passé ? Regarde.* (Regarde l'enfant.) *Tu as vu ce que tu as fait ?* E : Fixe l'écran.
24.34 A : *Le ballon était bleu.*
E : Réitère la même opération.
24.39 A : *Et là ? Tu as mis quelle couleur ?* E : Ne répond pas. Continue de jouer.
24.43 A : *Tu recommences.*
24.50 A : *Tu choisis un ballon.* E : Ne répond pas. Continue de jouer.
24.53 A : *Tout à l'heure, tu avais choisi un ballon…*
24.55 A : *Voilà. Tu as choisi un ballon bleu.* E : Ne répond pas. Continue de jouer.
E : Clique sur une carte « papillon » de couleur qui transforme le ballon en papillon.
25.05 A : *Et là. Qu'est-ce qui se passe ?* E : Ne répond pas. Continue de jouer.
25.07 A : *Qu'est-ce qui s'est passé ?*
25.10 E : *Papillon.*
25.14 A : *Oui. Ça s'est transformé en papillon. Mais pourquoi ?*
25.21 E : Clique sur un ballon rouge. A : *Vas-y. Alors, ballon rouge.*
25.28 A : *Et tu as mis la carte…*
25.31 A : *Ah, tu mets bateau rouge.*
25.36 A : *On verra ce qui se passe.* (Le ballon s'est transformé en bateau.)
25.37 A : *Qu'est-ce qui s'est passé ?* E : Ne répond pas. Continue de jouer.
25.40 E : Incompréhensible. Intensité très faible.
25.47 A : *Alors. Tu choisis un ballon bleu.*
25.52 A : *Ah ! Ben, alors là, ça n'a rien fait du tout.*
25.54 A : *Tiens, tiens.*
26.01 E : Choisit un ballon jaune. A : *Ah. Ballon jaune.*
26.03 A : *Tu choisis : ballon jaune.*
26.05 A : *Et qu'est-ce qui va partir ?* E : Ne répond pas. Continue de jouer.
26.10 A : *Il est bien, ce jeu.*
26.15 A : *Il est bien parce que tu peux deviner//les transformations*. (Regarde l'enfant.)
26.23 A : *Alors là, tu as : papillon rouge.*
26.26 E : *Le ballon.* A : *Là, tu as mis : ballon bleu.* A : *Tu choisis une carte de transformation.*
26.32 A : *Là-haut* (Pointe sur l'écran.) *ce sont les cartes de transformation.*
26.39 A : *Tu as mis la carte jaune. Qu'est-ce qui va se passer ?*
26.43 E : *Heu…ballon zaune*. A : *Oui ! Bien C..* (Touche l'épaule de l'enfant.)
26.48 A : *Le ballon bleu va se transformer en ballon jaune.*
26.54 A : *C'est un jeu de transformation que tu peux deviner.*
26.57 A : *Tu peux deviner comment //ça sera.*
27.05 E : *Le bateau bleu.* A : *Le bateau bleu.*

27.12 A : *Comment il va devenir ?*
27.15 A : *Avant de cliquer, il faut deviner.*
27.20 A : *Tu as mis un bateau rouge.* E : *Rouze.*
27.22 A : *Comment il va se transformer ?* (Regarde l'enfant.)
27.31 E : *Heu…Rouze*. A : *Oui ::: C'est un jeu où tu peux deviner la transformation.*
27.32 A : *C'est pas mal, ça.*
27.49 A : (Regarde l'enfant.) *Quel est le jeu que tu préfères ? Le jeu de tri ou le jeu de transformation ?*
28.00 E : Change de jeu.
28.15 A : *Alors, quel est ce jeu ?*
28.23 A : *Ah ! C'est un jeu de labyrinthe*. E : Ne répond pas. Continue de jouer.
28.29 A : *Il y a un pirate et il faut arriver jusqu'au coffre.*
28.40 A : *C'est le jeu du labyrinthe.* (Prend des notes.)
28.47 A : *Il y a des potions magiques.*
28.58 E : Incompréhensible. Intensité très basse. A : Regarde l'enfant.
29.00 A : (Constate que le déplacement dans le labyrinthe est difficile avec la souris.) *Tu peux te servir des flèches aussi.*
E : Suit les indications données par l'adulte.
29.08 A : (Pointe sur le clavier.) *Tu peux te déplacer avec les flèches. Là, ici.*
29.10 E : Regarde les flèches. Abandonne la souris
29.13 A : *Voilà.*
29.20 A : *Alors ? Le fantôme ?* E : Change de niveau de difficulté.
29.23 A : *Oh là ! Y'en a plein de trésors, là !*
29.28 A : (Commente les réussites de l'enfant.) *Waouh ! Vas-y.*
29.56 A : *Tu prends une potion.*
30.11 A : *Ouais ! Un trésor !*
30.31 A : *Ah ! Ça y est ! J'ai compris. Regarde.* (Pointe les objets sur l'écran.) *Regarde. La potion bleue, c'est pour poursuivre le fantôme bleu et la potion rouge, c'est pour poursuivre le fantôme rouge.*
30.44 A : *Attends. Je n'en suis pas sûr.* E : Incompréhensible.
30.56 A : *Ben, je pense que tu passes dessus.* E : Suit les indications. A : *Tu vois ? Ça marche. Maintenant, tu peux aller récupérer…Voilà.*
31.08 A : *Ouais ! Génial ! Waouh ! Gros trésor !*
31.17 A : (Le niveau supérieur s'affiche.) *Oh là ! 3 fantômes.*
31.21 A : *Ah ! Attends ! C'est quoi la couleur, là ?* E : Ne répond pas.
31.34 E : Réussit parfaitement le parcours. A : *Bravo.*
31.51 A : *En fait, chaque trésor, chaque coffre, est gardé par un fantôme de couleur différente.*
32.10 A : *Et//pour pouvoir//faire partir le fantôme//il faut prendre la potion de la couleur//du fantôme.*
32.29 A : *Ah ! Tu as perdu ta potion. Il faut aller en chercher une autre, là.*
33.05 A : (Le niveau supérieur s'affiche.) *Houlà ! Ça devient de plus en plus compliqué. C'est pas mal, ça.*
35.13 A : *Super ! Bravo !*
35.19 E : (Prend la main de l'adulte.) *Fais, toi.*
35.21 A : *Moi ? Je fais ?* E : *Oui.*
35.25 A : *Alors, je dois aller chercher la potion bleue pour tuer le fantôme bleu.*
E : Observe attentivement.
36.00 A : *Il n'y a pas de potion jaune ? Ben, comment je vais faire ?*
36.17 E : *↓Il n'y a pas de potion jaune.↓*

36.19 A : En difficulté. E : (Prend la souris pour diriger le personnage de l'adulte.) *Il faut encore monter.*
36.29 A : *Vas-y,toi.*
36.49 E : *Y a pas de potion zaune.*
37.00 E : Réussit le parcours. A : (Regarde l'enfant en souriant.) *Ben voilà ! Gagné !*
40.00 E : Arrête le jeu. Se retrouve sur la page d'accueil. A : Observe ce que fait l'enfant.
41.09 E : Choisit le jeu du Clown.
A : *Le clown. On va essayer de comprendre*.
E : Se penche sur l'écran. Passe le curseur sans cliquer.
45.41 E : Change de jeu.
47.00 La sonnerie du téléphone qui annonce la fin de la séance retentit.
A : *C'est la sonnerie de la fin.* E : Regarde l'écran.
A : *Tu vas aller avec Hélène, Ebru et Bérangère.*
E : Se lève.

Annexe 7

Transcription séance 17. Extrait : Ruptures intentionnelles de l'enfant.

Les interlocuteurs sont en face à face. Il s'agit d'une tâche de reconnaissance lexicale par adressage. La MDT est sollicitée.

00.08 A : (Dépose le jeu *Rapido* sur la table.) Tu mets une chaise pour t'asseoir ? E : Place une chaise. S'assied.
E : Prend le jeu déposé sur la table. Ouvre la boite. Étale les cartes.
00.44 E : *Bateau, bateau.*
A : (Ferme la porte de la salle.) *Tu reconnais le jeu. C'est bien :::.*
00.59 E : *Il est où la barque, la barque.* A : *La barque, c'est bien.* (S'assied en face de l'enfant.)
E : Reconstitue les paires carte-illustration/carte-mot. A : *C'est bien.*
E : Associe les cartes « pneu », « banane. » A : *Tu en as déjà gagné 4, des cartes !*
03.32 A : *Alors. Que vas-tu trouvé ?* E : Manipule les cartes.
03.38 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Barque.* A : (Regarde l'enfant.) *Alors, la carte « barque », je ne l'ai pas ramenée.*
03.40 A : *Mais, il y a : barque.*
03.45 A : *Mais tu as raison. On entend [ba] comme dans bateau, banane.*
03.58 E : Ne cherche plus de cartes. A : *↓Alors,↓ //je te laisse choisir↑.*
04.16 E : (Regarde furtivement l'adulte dans les yeux.) Tapote les cartes du bout des doigts.
04.17 A : (Regarde l'enfant dans les yeux. Sourit) *<Tu veux que je choisisse le dessin, là ?<*
E : Regarde l'adulte dans les yeux. Ne répond pas.
04.24 A : *<Tu veux que je choisisse, ou je te laisse faire ?<*
04.31 E : (Pointe la fenêtre qui est en face de lui.) *La >clé,> pou fenête.*
A : (Regarde dans la direction du pointage.) *Non. On ne peut pas ouvrir.*
A : (Pointe la carte du pneu.) *Tu m'as dit que c'était un ?* (Regarde l'enfant dans les yeux.)
04.41 E : (Pointe la fenêtre qui est en face de lui. (Incompréhensible.) *Clé, pour ouvert la porte.*
A : (Regarde la fenêtre.) *Celle-ci, non. Personne n'a la clé.* (Regarde l'enfant dans les yeux.)
04.44 E : Pointe la fenêtre qui est en face de lui.
04.48 E : (Se lève et se dirige vers la fenêtre.) *Y s'ouve là. Un peu…La clé. Ça fait tuuuuuuu. Ouve là.*
04.53 A : *Pour avoir un peu d'air.* E : *↓Oui. Pour un peu d'air, là.↓*
04.58 E : *Un peu d'air.*
04.59 A : *On ne l'a pas. Moi, je ne l'ai pas. Et je pense que c'est interdit.*
E : Se déplace vers une autre fenêtre qui se situe dans une petite salle contigüe. Celle-ci s'entrouvre mais une sécurité limite l'ouverture. A : Observe l'enfant. E : Tente d'ouvrir une autre fenêtre.
05.05 A : *Un peu d'air, oui.*
05.07 A : *Là, la fenêtre un peu ouverte. Pour avoir un peu d'air parce qu'il fait chaud. Tu as raison.*
05.11 A : (Pointe une troisième fenêtre.) *Et l'autre fenêtre est ouverte aussi.*
05.17 A : *Est-ce que ta fenêtre est ouverte ? Dans l'autre pièce ?* E : Regarde par le paysage.
05.29 A : *Est-ce que l'autre fenêtre est ouverte, C. ?* (Se lève rejoindre l'enfant.)

05.35 E : *↑L'autre fenête est ouverte.↑*
05.41 A : (Se rassied.) *L'autre fenêtre est ouverte ?*
05.44 E : (Dans la petite salle. Marche en équilibre le long de gros tuyaux qui courent en bas du mur.) *Viens, on monte dessus.*
05.47 A : *Ah non. Parce que moi, je voudrais jouer aux cartes avec toi.* (Manipule les cartes sur la table.)
05.53 A : *Je voudrais faire deux jeux de cartes avec toi.* (Regarde l'enfant.)
06.10 A : (Observe l'enfant qui marche sur les tuyaux.) *Tu grimpes.*
06.17 E : Descend des tuyaux et va à la fenêtre. L'entrouvre et place la sécurité.
06.19 A : *C'est bien.*
06.24 A : *Tu as raison de mettre la sécurité. Il faut se protéger.*
E : Retourne sur les tuyaux.
06.34 A : *Dis-donc, tu grimpe bien, hein ?*
06.36 A : *Tu es courageux. C'est bien.*
06.40 A : *Tu n'as pas peur. C'est bien, C.*
06.42 A : *Bravo.*
06.50 E : Veut ouvrir une autre fenêtre. A : *Tu veux l'ouvrir un petit peu ?*
06.53 A : *Ah non. Et ben, tu vois, elle est fermée. Comme celle-ci.* (Pointe la première fenêtre désignée par l'enfant.) E : Insiste pour entrouvrir la fenêtre.
06.58 A : *Attends. Je viens voir, mais…* (Se lève rejoindre l'enfant.)
06.59 A : (Constate que la fenêtre est bloquée.) *Je crois que…* E : (Incompréhensible) *↓Ça↓*
07.08 A : *C'est fermé. Non, on ne peut pas.*
07.11 A : *On a juste un p'tit peu d'air ici, avec cette fenêtre.* E : Tente d'ouvrir la fenêtre fermée.
07.18 A : *Allez ! Tu viens jouer avec moi ?* E : Insiste de plus en plus violemment sur la poignée de la fenêtre.
07.22 A : (Tente d'ouvrir une autre fenêtre.) *C'est le maximum qu'on puisse faire.*
07.26 A : (Revient s'asseoir.) *Heureusement qu'il ne fait pas trop chaud.*
E : Reste devant la fenêtre qu'il a tenté d'ouvrir.
07.34 A : *Allez. Tu viens jouer avec moi ? On joue à un jeu de carte. Après, on ira :::// après, on jouera à un autre jeu de carte.* E : Reste devant la fenêtre.
07.41 A : Après, on ira chercher un jeu//en bas.
07.49 A : *Tu viens ?* (Pointe la place de l'enfant.) *Un jeu de carte.* (Compte avec ses doigts en regardant l'enfant.) *Un autre jeu de carte. Et après, on va chercher un jeu.*
08.00 E : *Y fait chaud. Y'a de l'air. On peut pas ouvrir.* (Se déplace de fenêtre en fenêtre.)
08.06 A : (Regarde l'enfant.) *Est-ce que//tu m'as//entendu//C. ?* E : Ne répond pas. Regarde le paysage.
08.08 A : *-Est-ce que tu m'as entendu ?-*
08.13 E : (Passe d'une fenêtre à l'autre.) *La plus. Là, tout passe, là.*
A : Suit l'enfant du regard. E : Tente d'ouvrir les fenêtres.
08.47 A : *-Est-ce que tu m'as entendu, C-. ?* E : Passe d'une fenêtre à l'autre.
08.49 A : *<Qu'est-ce que tu veux ?<* E : *Ze veux c'est ouvert.* A : *C'est ouvert. Ça y est.*
09.02 A : *On a déjà parlé des fenêtres.*
09.05 A : *Maintenant, on va jouer aux cartes.*
09.50 E : (Revient dans la même salle que l'adulte.) *>Et celle-là ?>*
09.59 A : (Regarde l'enfant.) *Moi.// Je veux jouer aux cartes.*
10.00 E : Incompréhensible. Tente d'ouvrir une fenêtre.
10.46 A : (Regarde l'enfant.) *C.. Je veux jouer aux cartes. Viens.*
10.55 E : *Ah, oui :::*
10.57 A : (Pointe la chaise de l'enfant.) *Merci. Viens t'asseoir.*

11.01 A : S'assied.
11.04 E : *Oh, oui ! Oh oui !* A : (Regarde l'enfant.) *Merci, C.*
11.08 E : *Pas point d'interrogation.*
A : *Oui. Alors, je ne les ai pas ramenés. Mais tu as raison. C'est le jeu avec les points d'interrogation.*
11.10 A : Et tu avais bien joué. E : Observe ce que fait l'adulte.
11.13 A : Alors, je te montre (Pointe la carte-illustration de pneu.) *Ça,//tu m'as dit//que c'était un… ?*
11.16 E : *>Pneu !>* A : *Bravo !:::*
11.21 A : (Pointe la carte-mot.) *Alors, il est là, le mot : pneu.*
11.25 A : (Pointe une autre carte-illustration.) *Ça, c'est un… ?* E : *Sapin*. A : *Bravo ! Tu as gagné. Prends la carte.*
11.32 E : (Prend la carte-mot de sapin.) *Sapin*. A : *Oui. Bravo.*
11.36 A : (Pointe une nouvelle carte-illustration.) *Ça ?* E : *Lavabo*. (Prend la carte-illustration.)
11.41 A : *Alors, la//va//bo.* E : *Ça !* (Pointe une carte-mot.) A : *Alors, là, il y a marqué…* E : *Là* (Pointe une autre carte-mot.) A : *Oui. Lavabo :::. Très bien !*
11.48 A : (Pointe une nouvelle carte-illustration.) *Ça ?* E : *Moto !* A : *Vas-y.* E : Prend la carte-mot.
11.55 A : *Bravo, je te laisse terminer.* E : Regarde les cartes restantes.
11.59 A : *Alors, qu'est-ce qu'il reste ?* E : *Ca, camion*. A : *Oui :::.* E : Prend la carte-illustration camion. A : *Bravo.*
12.09 A : *Bravo C..* E : Manipule les cartes.
12.11 A : *Et qu'est-ce qu'il reste ?* E : *Voiture*. A : *Très bien.*
12.13 A : (Regarde l'enfant.) *Alors,* (Fait un geste de détente.) *si tu veux, tu as le droit d'aller à la fenêtre et de revenir pour faire un deuxième jeu mais toujours avec les mêmes cartes.*
12.24 A : *Est-ce que tu as envie d'aller à la fenêtre, un petit peu ?* E : *Oui*.
12.28 A : *Et bien, vas. Et quand je te rappelle, tu reviens.* E : Se lève pour aller à la fenêtre.
12.30 E : (Pointe la serrure d'une fenêtre de la salle.) Là. A : (Regarde l'enfant.) *Je n'ai pas les clés.*
12.37 A : *C'est in//, je pense que c'est interdit, C.* E : Va vers une autre fenêtre.
12.38 A : *Parce que c'est dangereux.*
12.40 E : (Pointe une fenêtre dans la petite salle.) ↓Et là !↓ A : (Regarde l'enfant.) *Et bien, là non plus, tu vois. On ne peut pas ouvrir, malheureusement.*
12.45 A : *Ça aurait été bien//que l'on ouvre.*
12.50 E : Observe l'enfant qui passe d'une fenêtre à l'autre.
12.59 A : *Qu'est-ce que tu vois//par la fenêtre ? Est-ce que c'est beau ?* E : Se fixe devant une fenêtre. Ne répond pas.
13.03 A : *C'est beau ?*
13.08 A : - *C'est beau, ce que tu vois par la fenêtre ?* - E : Devant la fenêtre.
13.13 A : *Tu vois des gens ?*
13.15 A : *Est-ce que tu vois des oiseaux ?*
13.25 E : Tente d'ouvrir davantage une fenêtre entrouverte.
13.29 A : *Ça ne s'ouvre pas davantage.*
13.43 A : *Bien.* (Replace les cartes par couple illustration/mot sur la table.)
13.44 A : *On fait…*
13.45 A : Un deuxième jeu, C. Tu viens ? E : Reste devant la fenêtre. Tente de l'ouvrir.
14.23 A : *<Tu viens jouer ?< C'est le deuxième jeu.* E : Reste devant la fenêtre. Tente de l'ouvrir.

14.30 A : <Allez !< E : Reste devant la fenêtre. Tente de l'ouvrir.
14.44 A : -*Viens t'asseoir.*-
E : Viens s'asseoir.
A : *C'est bien. Merci, C.*
14.46 A : *Alors, regarde. Le jeu, maintenant, écoute bien. Je te demande le mot et tu me donnes le mot.* E : Regard les cartes-mots déposées devant lui.
14.55 A : *Montre-moi les mots. Où sont les mots ?*
14.58 E : *Heu…(*Ne regarde pas les cartes.) A : *Les mots écrits.* (Pointe les cartes.)
15.00 E : Regarde l'adulte dans les yeux. A : Échange le regard. Sourit.
15.02 E : (Pointe une carte-mot.) *Là ! A ; Voilà ! Là, c'est un mot.*
15.04 A : *Alors. Je te demande le mot…Attention….le mot : banane.* E : Touche la carte-illustration.
15.10 A : *Le mot. Donne-moi// le mot.* (Tend la main pour recevoir la carte.)
15.16 E : (Prend les deux cartes : illustration + mot.) *Bateau.* A : *Pas le dessin. Le mot. Donne-moi le mot : banane.*
15.20 E : Donne la carte-illustration. A : *Ça ? C'est le mot ? Non :::. Ça, c'est le dessin.*
15.24 A : *Donne-moi le mot écrit.* E : Tend la carte-mot à l'adulte. A : *Oui !::: Bravo. Super !*
15.28 A : *Donne-moi//le mot//pneu.* E : Tend la carte-mot : pneu. A : *Bravo.*
15.35 A : *Attention, donne-moi//le mot// sapin.* E : Tend la carte-mot : sapin. A : *Bravo.*
15.44 A : *Donne-moi//le mot// camion.*
15.52 E : Donne la bonne carte. A : *Bravo. Super fort ! Je suis très content.*
15.55 A : *Donne-moi le mot//bateau.*
16.01 E : Donne la bonne carte. A : *Super !*
16.03 A : *Donne-moi le mot : moto.* E : Donne la bonne carte.
16.11 A : *Donne-moi le↑ mot//*….E : ↓Lavabo↓ A : ↓*Lavabo*↓ *C'est bien. Tu l'as choisi. Bravo*.
16.22 A : *Et quel est le mot qui reste ?* E : *Voiture.* A : *Donne-moi le mot : voiture.*
16.24 E : Donne la bonne carte. A : *Bravo.*
16.27 A : *On a terminé le deuxième jeu. On fait un troisième ?* E : *Oui.*
16.33 A : *Là, tu as entièrement réussi.* (Range les cartes.) *Bravo.*
16.40 A : *Tu as réussi le jeu. Tu as gagné.*
16.43 A : *Alors, attention. Maintenant, je retire les dessins.*
16.46 A : *Et je garde les mots.* (Place les mots sur la table devant l'enfant.) E : Regarde les cartes.
17.00 A : *Attention. Que les mots.*
17.04 E : Se balance sur sa chaise
17.10 A : (Pointe sa bouche.) *Il va falloir//que tu me donnes//les mots//que je prononce.*
17.11 A : *Tu es prêt ?* E : *Oui.* A.E : échanges de regard.
17.13 A : *Donne-moi//le mot// mo//to.* E : Regarde les cartes.
17.18 A : *Mo//to* E : Cherche la carte.
17.23 A : *[m].* E : Donne une mauvaise carte.
17.26 A : *Mo* E : Repose la carte. Cherche.
17.29 A : *[m].*
17.34 E : Donne la bonne carte. A : *Oui !::: Moto. Regarde bien comment ça commence.*
17.36 A : *Mo* E : *To*
17.38 A : *↑Attention↑//Ça, c'est un mot que tu aimes bien. Donne-moi le mot// La//va//bo*.
17.50 E : (Pointe la carte pneu.) *Ça, c'est pneu.* A : *Fais voir.* E : Tend la carte. A : *Oui :::! Ah ben d'accord ! Celle-là, tu l'as gagnée. Bravo !*

17.58 E : (Pointe la carte-mot : pneu.) *Ça, c'est pneu.* A : *Oui. Tu sais ? Tu me donnes une idée.*
17.59 E : (Pointe la carte-mot : pneu.) *Ça, c'est pneu.* A : *Ça, c'est pneu. D'accord. Et bien choisis les mots toi-même.*
18.04 A : *Si tu sais les lire, tu me les donnes.*
18.10 E : (Se saisit de la carte : banane.) *Banane.* A : *>Bien !>* E : Tend la carte à l'adulte.
18.13 E : (Se saisit de la carte : lavabo.) *Lavabo.* A : *>Bien !>* E : Tend la carte à l'adulte.
18.21 E : (Se saisit de la carte : bateau.) *Bateau.* A : *>Bien !>* E : Tend la carte à l'adulte.
18.24 A : Je suis content, C. Je suis très content.
E : (Se saisit de la carte : champignon.) *Sampignon [sɑ̃ p i ɲ ɔ̃].*
A : *Bravo, mon grand ! Très bravo, même.*
18.31 E : *Voiture.* (Tend la carte à l'adulte.) A : *Bravo ! Super !*
18.37 A : *Je suis content. Magnifique. Tu as fini.*
18.44 A : *Est-ce que tu veux faire un quatrième jeu, ou est-ce que tu veux aller voir par la fenêtre, te reposer* ? E : *Oui.*
18.51 A : *Oui// fenêtre ? //ou //oui// jeu ?*
E : (Se lève.) *Oh….*
A : *Fenêtre ?*
E : *Regarde, oui. Fenêtre.* (Va à la fenêtre.)
18.59 A : *Alors fenêtre. Tu peux me dire ce que tu vois par la fenêtre ?*
19.00 A : Range les cartes.
19.05 A : *Tu vois des camions ? Tu vois des gens ?* E : *Ouais.*
19.13 A : *Tu vois des voitures ?* E : *Oh !* A : Replace le caméscope.
19.32 A : *On va changer de place. Je vais me mettre à ta place.*
19.38 E : *Viens voir les voitures.* E : *Les voitures ?* E : *Oui.* A : Rejoint l'enfant devant la fenêtre.
19.45 A : *Alors, qu'est-ce qu'on voit par la fenêtre ?*
19.50 E : (Incompréhensible.) *>La clé !>* A : *Je ne l'ai pas. Est-ce que tu as la, toi, la clé ?*
E : Oui. A : *Elle est où ?* E : (Montre sa poche droite.) Là. A : *Dans ta poche ?*
E : *Oui.*
E : *Non.*
20.02 A : *Je crois que tu n'as pas la clé. Et moi non plus.*
20.11 A : (Regarde de nouveau par la fenêtre.) *Oh ! Regarde ! Les messieurs qui nettoient le bâtiment. Tu les avais vus ?* E : *Oui.*
20.14 A : *Oh là là ! Moi, j'aurais peur, hein !*
20.17 E : Va dans l'autre salle. A : S'assied. Prépare de nouvelles cartes.
20.52 E : Revient dans la salle où est l'adulte.
21.02 E : Ça y est ! C'est bon. A : C'est bon ? Alors on fait le quatrième jeu.
21.06 E : *Après c'est bon ?* A : *Après c'est bon ?* E : *Oui.* A : *Ben…On ira faire un autre jeu.*
21.12 E : Se rapproche de la table. Regarde le téléphone de l'adulte qui y est posé.
21.28 E : S'assied. Prend le téléphone.
21.32 A : *Garde-le à côté de toi, pour savoir le temps.*
21.38 A : *Regarde bien. Maintenant, on va s'intéresser à ce qu'on entend. Aux sons des mots.*
21.45 A : (Dépose la première carte devant l'enfant : soupe.) *Qu'est-ce que c'est ?*
E : Regarde la première carte. A : *La soupe.* E : *Soupe.*
A : (Dépose la deuxième carte : route.) *Et là ?* E : *Route.*
A : (Dépose la troisième carte : poussin.) *Et là ?* E : *Poussin.*
A : (Dépose la quatrième carte : souris.) *Et là ?* E : *Souris.*

22.05 A : *Alors. Écoute bien. Il y au son qui est pareil dans chaque mot.* E : Regarde les cartes.
22.10 A : *Écoute bien. Il y a un son qui est pareil.* E : Regarde l'adulte dans les yeux. Se met à chanter. Regarde au plafond.
22.18 A : *Poussin. Sou….* E : Interrompt l'adulte. Se met à chanter.
22.25 A : *Ah ben, non C. Si tu m'empêches de parler, alors…* E : *Ça, c'est poussin.* (Pointe la carte.)
22.28 A : *Poussin.* E : *Poussin !* (Pointe la carte.)
22.32 A : *Soupe*. E : *Soupe*. A : *Souris*. E : *Souris*. (Manipule les cartes.)
22.34 A : *Route.* E : *Route*.
22.38 A : *Est-ce qu'il y a un son qu'on entend pareil ?* E : *Oui*. A : *Lequel ?* E : Manipule les cartes.
22.40 A : *Soupe.* E : *Soupe.*
22.45 A : *Poussin.//Souris.//Route.* E : Manipule les cartes.
22.52 A : *Quel est le son qu'on entend et qui est pareil ?* E : Regarde les cartes.

23.04 A : *Poussin. Souris. Route.*
23.17 E : Joue avec le téléphone. A : Déplace le téléphone.
23.23 E : Tape sur la table.
23.28 A : *Alors ? Poussin.*
23.31 E : Veut prendre le téléphone. A : *Après, je te le laisse. On termine de jouer et après, je te laisse le téléphone.*
23.40 E : (Regarde le téléphone.) *Un petit peu. Tu laisses là.* (Désigne un endroit près de lui sur la table.) A : *Après.*
23.44 A : *Écoute bien.* E : Regarde l'adulte dans les yeux. Se bouche les oreilles. Chante.
23.50 A : *Non mais…(*Sourit.) *Tu as besoin de tes oreilles.* E : Tourne le dos à l'adulte.
23.52 A : (Rit.) *Allez. Tu essaies encore une fois.* E : Chante.
23.59 E : (Se retourne. Regarde l'adulte dans les yeux.) *>Oui !>* A : *<Tu es prêt ?<* E : *<Oui.<*
24.06 E : Se bouche les oreilles. A : *Oh :::* (plainte.)
24.12 A : *Tu sais que tu as besoin de tes oreilles pour écouter le son*. E : Regarde l'adulte dans les yeux.
24.19 A : *Hou ! Hou hou !* E : *Hou !* A : *Hou hou ?*
24.22 A : *Alors : soupe. Poussin.*
24.30 E : Tape sur la table. A : Regarde l'enfant.
24.35 E : Pose sa tête dans la main gauche de l'adulte.
A : *Je vais te dire. C'est le son : [u]*. E : Toujours la tête dans la main de l'adulte.
24.43 A : *Le son [u] de souris. Le son [u] de route. Le son [u] de poussin.*
24.57 A : *Et puis…Quel est le dernier mot ? Le son [u] de soupe.*
25.02 A : *Comme dans : Coucou !* (Joue avec l'enfant.)
25.16 A : *Bon. On va arrêter ce jeu. Merci, C. C'est bien. On va en faire un autre ?*
25.13 E : *Veux le téléphone.* A : *Oui. Prends-le. J'avais dit que tu pourrais, après.*
A et E : En attention conjointe sur téléphone.
A : *Combien il reste de temps ?* (Range les cartes. Prend deux nouveaux paquets.)
25.37 A : *Après, on va jouer à ça.* (Dépose les deux jeux de catégorisation sur la table.)
E : (Regarde les paquets.) *Veux zouer à ça moi.* A : *Et bien, vas-y.*
25.45 A : *Tu veux le jeu bleu ou le jeu rouge ?*
25.46 E : (Pointe le jeu bleu.) *Le zeu bleu.* A : *Et bien, prends-le.*
25.53 A : *Très bien. Tu nous fais jouer ? C'est toi qui commence ?*
25.57 E : Ouvre la boite de cartes. Étale les cartes sur la table devant lui.

25.59 A : *Tu me dis comment on joue.*
E : Prend l'autre paquet. A : *On ne va peut-être pas mélanger les deux.* (Prend le paquet rouge et le place à ses côtés.)
E : *Attends !* (Reprend le paquet rouge et le place à ses côtés.)
26.20 A : *Bon. Alors. Qu'est-ce qu'on fait avec le jeu ? Comment on joue ? Dis-moi.*
E : Place le téléphone à côté du paquet rouge.
26.31 E : Manipule les cartes. Ne les retourne pas.
26.37 A : *Comment on joue ? A ton avis ?*
26.50 A : (Retourne quelques cartes.) *Oh ? Mais qu'est-ce que c'est que tout ça, là ?*
26.52 A : (Pointe une carte « serpent ».) *C'est quoi ça ?* E : *Serpent.*
26.58 A : (Pointe plusieurs cartes « animaux ».) *Ce sont des… ?* E : Manipule les cartes.
27.01 E : *Cartes.* A : *Oui. Tu as raison.*
27.03 A : *Et <u>sur</u> les cartes. Qu'est-ce qu'on a dessiné ?*
E : Retourne une carte. La prend en main. L'approche de son visage.
27.12 A : *Qu'est-ce qu'il y a dessiné sur toutes les cartes ?* E : Continue de retourner les cartes.
27.19 A : *Ce sont des… ?* E : Retourne toutes les cartes.
27.20 A : *Des voitures ?* E : *Oui.* A : *↑Des voitures ?↑*
E : *Insecs [ɛ̃sɛk]* A : *Là, tu as des insectes. Oui. C'est bien.*
27.31 A : *Ah ben, tiens. On va chercher les insectes. Alors* (Pointe la coccinelle.) *On a la coccinelle.*
27.34 E : *Les insecs.* A : *Oui. Les inse<u>ct</u>es. Tu as raison.*
27.39 A : *Alors. On a la coccinelle.* (Recherche dans le tas de cartes.) *Après ?*
E : Prend la carte « abeille. » A : *Oui. C'est bien. Une… ?* E : *Papillon.* A : *Ah non. Le papillon est là.* (Pointe la carte papillon.)
E : Papillon, abeille. A : *C'est une…* E : *Insec.* A : *Une abeille.*
27.50 E : Prend la carte « fourmi ». A : *↑Oui !↑ Et bien, ça y est. Tu as tous les insectes.* (Pointe chaque carte.) *Tu as : la coccinelle, la fourmi, l'abeille et…Qu'est-ce qui manque pour avoir tous les insectes ?* E : (Regarde la carte « papillon ».) *Le papillon.*
A : *Très bien.*
28.05 A : *Super ! Alors, après. Qu'est-ce qu'on a ?*
28.14 A : (Prend une carte « animaux sauvages. » *Alors, comment ça s'appelle, ça ?* (Regarde le feuillet de la règle du jeu.) *Les animaux //sauvages.*
28.18 A : Ouais…On va faire les oiseaux. E : (Regarde une carte.) *Ça, c'est >la grenouille.>*
A : *<↓Ça, c'est la grenouille.<↓*
28.30 E : Se lève et saute autour de la table en imitant la grenouille.
A : Regarde l'enfant. Rit.
28.38 A : *La grenouille saute et elle fait : Croa, croa.*
E : (S'accroupit et imite le cri de la grenouille.) *Croa, croa.* A : *Oui. Tout à fait ! Croa, croa.*
E : S'assied.

28.56 A : (Pointe la carte « grenouille.) *Alors, ça, c'est la grenouille.*
29.00 A : (Prend une autre carte.) *Ça, c'est un lézard.* (Prend une autre carte.) *Ça, c'est une salamandre. Mais bon…* E : Manipule les cartes.
29.07 A : Alors, regarde comment on joue. On va jouer.
29.11 A : *On va prendre les oiseaux.*
29.16 A : *Tiens. Aide-moi à les trier.* E : Cherche dans le tas de cartes.
29.18 E : *Canard.* A : *Oui. Comment il fait, le canard ? >Coin Coin !>*
29.21 A : (Regarde l'enfant.) *Coin, coin, coin, coin...* E : Cherche dans les cartes.

29.26 A : (Pointe une autre carte.) *Et ça. C'est quoi ça ?* E : *Le perroquet.*
A : Imite le perroquet. Taquine l'enfant. E : Rit.
29.37 A : (Pointe une nouvelle carte.) *Et ça. C'est une ?* E : (Prend la carte. La tapote.) *C'est une…*
29.40 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *↑Ça, c'est une ?↑* A : (Regarde l'enfant.) *Ça, c'est une Au…. E : Au…. A : truche. Mademoiselle l'autruche.*
29.46 A : *Alors, je te montre* (Ne conserve que les cartes « insectes » et « oiseaux ».)
29.48 A : *Comment on joue.*
29.51 A : *Alors, regarde. On mélange les cartes.*
29.53 A : *On va les mélanger.* (Mélange les cartes.) E : Observe ce que fait l'adulte.
A : *Je t'en donne une. Je m'en donne une. Je distribue les cartes*. Quatre cartes chacun.
E : Retourne les cartes côté recto sur la table.
30.14 A : *Celui qui a tous les oiseaux ou tous les insectes a gagné.*
E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Tous les insecs.*
30.38 A : *Moi, je voudrais que tu me donnes : la fourmi.* E : Regarde ses cartes une par une.
30.49 E : *Là* (Tend la carte à l'adulte.) A : *Bien ! A ton tour.* E : Regarde ses cartes.
30.52 A : Qu'est-ce que tu veux, toi ? Donc, à toi. E : Coccinelle. A : *La coccinelle. Tu l'as.// Tu l'as,// la coccinelle.*
31.00 A : -*Tu me demandes//une carte//que tu n'as pas//*- (Signe de négation de la tête.)
E : Regarde ses cartes.
31.10 A : *Quels sont les insectes qui te manquent ?* E : *Coa, coa !*
31.19 A : (Montre les quatre insectes qu'il faut posséder pour gagner.) -*Quels sont//les insectes//qui te manquent ?*-
E : (Regarde longuement l'adulte dans les yeux.) *Coin, coin.* A : (Rit.) *Ça, c'est le canard.*
31.21 A et E : imitent le cri du canard, de la grenouille.
31.52 A : *Bon, alors, //toi, pour gagner//tu dois avoir tous les insectes. Demande-moi les insectes.* E : Regarde la table.
31.57 A : *Demande-moi les insectes.* E : Regarde ses cartes.
32.02 A : *Si tu veux savoir quoi me demander, tu regardes ici.* (Pointe la partie de la carte où se trouvent tous les insectes.) E : Regarde la partie de la carte pointée par l'adulte.
32.12 E : (Prend sa carte « coccinelle ».) *La coccinelle.*
A : *Tu l'as déjà.*
32.19 E : *Là !* (Se saisit du jeu de l'adulte.) A : *Oui. C'est ça. Pour savoir les cartes que j'ai, tu regardes en haut des tiennes. Là.* (Pointe la partie correspondante de la carte.)
32.12 E : *C'est où les insecs > là> !* A : *Oui. Alors, quel est le premier insecte que tu veux ?*
32.25 E : (Regarde attentivement sa carte.) *Çuilà* A : *Comment s'appelle-t-il ?*
32.42 E : *La….Ze veux la fourmi.*
A : *Alors, tu dis : Patrick,…* E : *Z'en veux la fourmi.*
A : Donne la carte.
32.46 A : *Gagné ! Continue.*
32.51 E : (Regarde sa carte.) *Ze veux comme ça*. A : *Oui. C'est là…*
32.52 A : *L'abeille.* E : *Abeille.*
32.54 A : *Alors. Tu dis : ↑Patrick↑…* E : *Ze veux abeille.*
A : (Donne la carte.) *Tiens ! Gagné !*
32.58 A : *Qu'est-ce qui te manque, encore, pour avoir tous les insectes ?*
33.01 E : (Regarde attentivement ses cartes.) *Ze veux papillon. A : >Oui !:::> Bravo ! Et ben tu as gagné. Tu as tous les insectes.*

33.09 A : (Pointe les cartes posées devant l'enfant.) *Regarde. Tu les as tous. 1, 2, 3, 4 : la coccinelle. La fourmi. L'abeille. Le papillon.* E : Sourit.
33.15 A : *Tu as gagné. Ben voilà. Tu as gagné la partie.* E : Regarde ses cartes. Sourit.
33.20 A : *On en refait une autre ?*
E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Oui.*
A : *Allez. On en refait une autre.*
33.22 A : *On mélange. Attention. On garde les oiseaux et les insectes*.
33.47 A : *Je bats les cartes. Je les distribue. Une pour toi, une pour moi, une pour toi, une pour moi…* (Met en chanson.)
33.58 A : *Alors. Tu commences.* E : Regarde ses cartes. Les dépose face visible sur la table en face de lui.
A : (Regarde le jeu de l'enfant.) *Tu as 3 insectes, déjà ! Il ne t'en manque qu'un !*
34.05 E : *Veux çuilà.* (Pointe l'abeille qui manque.)
A : *Comment ça s'appelle ?* E : Regarde sa carte.
A : *Abeille.*
E : *Abeille.*
A : *Vas-y. Demande-moi.* E : Regarde l'adulte dans les yeux. A : *↑Patrick↑…*
34.34 E : *↓Patrick, ze peux avoir abeille.↓* A : (Donne la carte.) *Oui. Tu peux avoir l'abeille.*
34.42 A : *Et alors ? Combien as-tu d'insectes ?* E : *1, 2, 3, 4, 5.*
A : (Cache la cinquième carte.) *Non. Après, ce n'est pas un insecte.* (Pointe la carte.) *Ça, c'est un oiseau.* (Pointe chaque carte.) *1, 2, 3, 4 insectes. Tu as encore gagné. Oh, la, la ::: J'en ai marre.* E : Regarde ses cartes.
34.52 A : *Je n'ai même pas eu le temps de jouer.*
34.54 A : *Trop fort ! Super !*
35.04 A : *Tu veux faire un autre jeu ?* E : *Oui.*
A : *On va ranger les oiseaux et on va prendre les animaux de la ferme.*
35.19 A : *Les animaux qu'on trouve dans une ferme. Ou alors, les animaux qu'on trouve à la campagne.*
35.28 A : (Dépose une par une les quatre cartes devant l'enfant.)
E : *Vache*. A : *Ah non ! La vache, c'est là.* (Pointe la carte vache.)
A : *Ça, c'est un ?*
35.36 A : Imite l'âne.
35.47 A : (Pointe la carte « vache ».) *Ça, c'est la vache. Comment elle fait, la vache ?*
E : Imite la vache. A : Imite la vache avec l'enfant.
35.54 A : (Dépose la carte « mouton ».) *Ça, c'est le ?* E : *Bêêêê !*
A : (Rit.) *Oui. C'est le bêêêê !* E : *Bêêêê !*
A : (Initie un « concert d'animaux. ») *Vas-y. Fais le mouton. Moi, je fais la grenouille.*
36.14 A : *Fais la vache.* E : Imite la vache. A : *Et moi, je fais l'âne.*
36.25 A : (Dépose une nouvelle carte.) *Et ça. C'est quoi ?* E : Regarde la carte.
36.27 A : *Le che….* E : *val.*
A : *Comment il fait, le cheval ?*
E : (Se lève.) Imite le cheval. A : Hennit. Fait des ruades avec une jambe.
36.43 A et E : Imitent le cheval.
36.55 A : *Tu es prêt ?// On fait une partie ?* E : *Oui.*
36.57 A : *Alors, je distribue les cartes.*
37.13 A : *T'es prêt ?* E : *Oui.* A : *Alors….*
37.20 A : *Tu as combien d'oiseaux ?* E : *1, 2* (Pointe chaque carte.)

37.22 A : *Tu as combien d'animaux de la ferme ?* E : Regarde ses cartes.

37.23 A : (Pointe les deux cartes correspondantes.) *De la campagne ?* E : Regarde les deux cartes.
37.26 E : (Pointe chaque carte.) *1, 2.* A : *Très bien. Alors, vas-y.*
E : Regarde ses cartes.
32.00 A : *Donc. Pour gagner, tu dois avoir tous les animaux de la ferme.*
34.00 E : (Prend une carte des animaux de la ferme et la présente à l'adulte.) *Çuilà.*
A : *Ah.* Demande-moi (Se pointe.) *les animaux que tu n'as pas, toi* (Pointe l'enfant.)
E : (Regarde attentivement sa carte.) *Çuilà.*
34.42 A : (Regarde l'animal pointé.) *Ça, c'est le ? C'est le ?* E : Regarde sa carte.
34.44 A : *C'est l'âne.* E : *C'est l'âne.* (Imite l'âne.)
A : *Ouais ! Donc. Tu as l'âne et tu as la vache.//Quels sont les animaux qui te manquent. Quels sont ceux que tu veux ?* E : Regarde sa carte.
38.17 E : *>Mouton.>* (Tente de saisir directement la carte dans le jeu de l'adulte.) A : (Écarte son jeu.) *Attends. Dis-moi.*
E : *Patrick* A : *Je veux le….* E : *Mouton.* A : (Donne la carte.) *Voilà.*
38.26 E : *Patrick, z'en veux seval. [sə v a l]* A : *Bien !::::* (Donne la carte correspondante.)
38.31 A : *Ça y est ! Tu as gagné ! Tu les as tous !*
38.33 A : *Tu les as tous les quatre. (Pointe chaque carte.) 1, 2…* E : *3, 4.* A : *Génial !*
38.38 A : *Tu es trop fort à ce jeu !*
38.49 A : *Et bien, tu sais ce que je te propose, c'est de jouer à un autre jeu.*
38.50 A : *Est-ce que tu as envie d'aller voir par la fenêtre ?*
38.52 E : *Oui.*
A : *Et bien, vas-y. Pendant que je range les cartes.*
39.00 A : *Si tu vois des choses jolies ou intéressantes, tu me dis*. E : Se lève.
39.17 E : *Je vais à la fenêtre.* (Joue avec la poignée. Tente d'ouvrir.)
A : *Oui. A la fenêtre. Très sympa de regarder par la fenêtre.*
39.22 A : (Regarde par la fenêtre de sa chaise.) *Quoi que là, de ce côté, on n'a pas une très belle vue. Mais…*
39.26 A : *C'est marrant, les bâtiments, comme ça.* E : Joue avec la poignée d'une fenêtre. Tente d'ouvrir.
39.31 A : *Un jour, il y a un écrivain, qui a écrit un livre où il racontait ce qui se passait dans les appartements, en regardant pas les fenêtres.* E : Tente d'ouvrir une fenêtre.
39.50 A : *Bon, ben, dis-donc//sympa, ce jeu. Tu es fort, en plus !* E : Tente d'ouvrir la même fenêtre. A : Regarde l'enfant en rangeant les cartes.
40.28 A : Prépare le prochain jeu. Sélectionne des cartes.
41.06 E : *J'ai fini. Ça y est, c'est bon.* A : (Regarde l'enfant.) *Très bien. On va jouer, alors.*
41.07 E : (Revient s'asseoir.) (Incompréhensible.) *Mateau.*
41.19 E : *Un Mateau.* A : *Un marteau ?* E : *Oui.*
A : *Ah ! Tu t'en rappelles, du jeu, hein ? Tu as une super mémoire, toi.*
E : Reprend toutes les cartes que l'adulte avait retirées.
41.28 A : *On ne peut pas te faire croire n'importe quoi.*
41.29 E : *Mateau, quoi, quoi mateau.*
41.44 A : *Alors, attention. Je mélange tout.*
41.49 E : *Outil.*
A : *Alors, justement. Je mélange tout et tu dois trier.*
41.51 E : *Des outils.*
A : *Tu mets tous les outils ensemble. Tu fais un petit tas avec les outils.*
E : Regarde les cartes.
41.54 A : *Vas-y. Tu mets tous les outils ensemble.*

E : *>Tous> les outils ensemble.* A : *Voilà. Tu fais un p'tit tas avec les outils. Et tu me le donnes.*

42.12 E : Trie les outils. Donne les cartes à l'adulte.

A : *Voilà. Alors, attention//je vérifie. On a : le marteau, la hache* E : *Asse.* A : La…E : *Pince* (Fait le geste de se pincer la peau de l'avant-bras.) A : *Oui. Tout à fait*. E : *Pince, c'est pince. Ça pince. C'est pincer, ça.*

42.35 A : *Alors, heureusement, ce n'est pas pour pincer le bras. C'est pour, tu sais ? Pour pincer les clous et hop !* (Fait un geste de retrait avec le bras.), *le retirer du mur. Ce n'est pas pour nous, hein. Parce que ça, ça fait mal*. E : Regarde les gestes de l'adulte.

42.43 A : *Très bien. Alors, là, tu as gagné tous les outils. Bravo !*

42.44 A : *On fait la même chose avec les légumes.* E : Regarde les cartes « légumes ».

50.00 → 57 mn : Même jeu avec : pain/croissant et fleurs.

Annexe 8

Transcription séance 16. Extrait : Posture de retrait actif du professeur (2). Laisser l'enfant exploiter le matériel.

Cette séquence se situe après 40 minutes de de jeu de lecture (Rapido.)
Positionnement des interlocuteurs. Face à face.

41.35 A : (Range les cartes du jeu *Rapido*.) *Par contre, tu peux jeter un coup d'œil.* (Dépose une boite de jeu de catégorisation *Memogym* sur la table).
E : Se lève A : *Essaie de deviner // comment on joue.*
41.47 E : Prend la deuxième boite de jeu dans le sac de l'adulte.
A : *Oui. Tu peux aussi prendre celui-ci.*
41.48 A : *Mais, la prochaine fois, tu me demandes.* E : S'assied.
41.52 A : *Tu dis : Patrick, est-ce que je peux prendre, dans ton cartable ?*
41.53 A : *S'il te plait ?*
41.55 E :<< *S'il te plait.*<< A : *Voilà. Alors….*
41.58 E : Regarde les deux jeux. A : *Tu en choisis un.*
42.04 A : *Tu choisis un jeu.*
42.13 E : (Choisis le rouge.) *Cuilà.* A : *Très bien.*
42.15 A : (Prend le jeu bleu.) *Celui-ci* (le montre à l'enfant.) *je //le range.* E : Ouvre la boite du jeu bleu.
42.22 A : *Alors, comment joue-t-on //à ce jeu ? Point d'interrogation ?* E : Brasse les cartes.
42.26 A : *On va se demander, comment on joue.*
42.36 E : Regarde quelques cartes les retourne et les replace sur le verso. Excepté deux. Prend une troisième carte en main. L'observe. La compare aux deux autres.
43.05 E : << *-C'est pas pareil les dessins.-*<< A : *Non. Tu as raison. Ce n'est pas pareil.*
43.11 A : (Pointe un des éléments d'une carte qui est identique à d'autres cartes). *Regarde bien. Est-ce que, ça, c'est pareil ?* E : <*Non, c'est pas pareil.*<
43.13 E : *C'est pareil, là.* A : *Ah….*
43.24 A : *Qu'est-ce que tu peux faire, quand c'est pareil ?*
43.39 A : (Pointe une carte « fleur ».) *Regarde bien. C'est une fleur.*
E : (Pointe une autre carte « fleur ».) *Une tulipe.* A : *Oui.*
43.35 A : (Pointe une autre carte « fleur ».) *Là, aussi. Qu'est-ce qu'on peut faire avec ces fleurs ?*
43.51 E : Retourne d'autres cartes.
44.01 E : (Pointe une carte « fruit ».) *C'est poire.* A : *Oui. Une poire. C'est fruit.*
44.07 E : (Retourne une autre carte.) A : *Ah ? Voilà un fruit.*
44.20 E : Place la carte « poire » devant lui. Décale son corps sur l'hémisphère droit. N'utilise que la main gauche.
44.23 A : *Est-ce qu'il y a d'autres fruits ?*
44.30 E : Retourne une autre carte. A : *Oh ? Ça, c'est quoi ? E : C'est le >sat.> A : < le chat.<*
44.33 E : (Pointe une autre carte.) *Ça, c'est un sien.* A : *Un ch…*(Regarde la carte désignée par l'enfant.) *un Chien ?*
44.38 E : *Non. Y est où le sien ?*

44.40 A : *Ah non. Ça, c'est un cochon.*
44.42 E : *Ze vois pas le sien.* A : *Ah, moi non plus. Il n'y a pas de chien.*
44.50 E : Retourne plusieurs cartes.
44.54 E : *Il n'y a pas de sien.* A : *Non. Il n'y a pas de chien. Alors, on a…*
44.57 A : *Des fleurs.* E : Regarde les cartes.
44.59 A : *On a des fruits.* E : Retourne une carte « fruit ».
45.02 A : *Oh ! Est-ce qu'il y a d'autres fruits ?*
45.05 E : *Est-ce qu'on a le sien ?* (Cherche dans le tas de cartes.)
45.07 A : *Cherche pour voir s'il y a le chien.*
45.16 A : *Tu l'as vu, là, le chien.* (Pointe une partie du tas de cartes.)
45.25 E : Trouve la carte « chien ». A : *Bravo. Alors, on a des animaux.*
45.29 A : *Qu'est-ce qu'on peut faire ?* E : Regarde les cartes.
45.32 A : *On a des fleurs. //On des fruits. //On a des animaux.* E : Retourne des cartes.
45.40 A : *Qu'est-ce que tu peux faire ?* E : Regarde la carte « chien ». La fait tomber. La ramasse.
45.59 A : *Qu'est-ce que tu peux faire ?* (Fait tomber une carte.)
46.02 E : Ramasse la carte.
46.13 A : *Est-ce que tu peux mettre //les fruits //ensemble ?*
46.16 A : *Mets tous les fruits ensemble.*
46.20 E : (Pointe la carte « poire ».) *C'est un fruit ?* E : *Non.* E : *La fraise.*
46.21 A : (Pointe la carte « fraise ». *Ça c'est « fraise ». Est-ce que c'est un fruit ?*
E : Se saisit de la boite de jeu vide. La repose.
A : (Prend la carte « kiwi ». La présente à l'élève.) *Ça c'est quoi ?* E : Regarde la carte. Regarde les autres cartes sur la table.
46.42 A : *C'est…un….Kiwi.* E : Ne regarde pas la carte.
46.45 A : *Est-ce que le kiwi, c'est un fruit ?* E : Regarde les cartes sur la table.
46.57 A : (Repose la carte « kiwi ».) *On va laisser…* E : (Incompréhensible) *Kiwi.* A : *Le kiwi. Alors, on va s'occuper des fleurs.*
47.02 E : Pose la carte « poire » sur la carte « kiwi » à côté de la carte « fraise ». A : *Ah ! Oui. Alors, tu as mis la poire avec le kiwi.* E : *Oui.* A : *Et la fraise.*
47.05 A : (Pointe la carte « poire ».) *La poire est un fruit ?* E : Regarde la carte « poire ».
47.14 A (Initie un rangement en colonne. Pointe chaque carte.) *La poire est un fruit. La fraise est// un// fruit.* (Pose la carte « orange ».) E : Place la carte « orange ». A : *Et l'orange ?* E : < *Un fruit.* A : *Voilà. Et bien, on va les mettre ensemble.*
47.32 A : (Place les cartes en colonne.) *On les met ensemble parce que se sont tous des fruits.*
47.35 A : *Est-ce que tu as//des fleurs ? Est-ce que tu as des fleurs ?* E : Regarde la colonne fruit.
47.46 A : *Peut-être qu'on peut mettre toutes les fleurs ensemble.*
47.52 E : Cherche dans le tas de cartes.
47.56 E : Place une carte « fleur » à côté de la colonne « fruit ». A : *Ça ; c'est une fleur.*
47.59 E : Place une deuxième carte fleur. A : *Une autre fleur.*
48.00 E : (Place une troisième carte fleur.) *Une autre fleur.*
48.05 E : (Place une quatrième carte fleur.) *Une autre fleur.* A : *Bravo :::. Très bien, C.*
48.14 A : *Est-ce que tu peux mettre d'autres choses//ensemble ?*
48.20 E : Place une carte « animal ».
48.38 E : (Place la carte « cochon ».) *Le cosson.* A : *Ah. Très bien. Ceux sont des… ?*
48.42 A : *A….nimaux.* E : *[mo]* A : *Bravo.* E : Termine la collection « animaux ».
48.49 A : *Alors. Est-ce que tu peux mettre d'autres choses ensemble ?*
48.53 E : Regarde le tas de cartes.
48.58 E : (Manipule les cartes.) *Sou-fleur.* A : *Oui. Chou-fleur.*

49.05 E : *[kar] [ɔt]* A : *Ah ! Chou-fleur, carotte.*
49.08 A : *Est-ce qu'on peut les mettre ensemble ?* E : *Oui, là.* (Place les cartes en colonne à côté des autres collections.) A : *Pourquoi ?*
48.14 E : Place la carte « poivron ». A : (Pointe la carte.) *Tu sais ce que c'est, ça ?* E : Regarde la carte.
48.17 A : *Un poivron.*
49.20 E : Place la dernière carte « légume ». A : *C'est quoi, ça ?* E : *[pət] [pw] des petit-pois.* A : *>Très bien* :::>.
49.32 A : *Alors* (Pointe chaque carte.) *Petit-pois, chou-fleur, carotte, poivron.*
49.39 A : (Montre toute la collection.) *Comment ça s'appelle ? Comment ça s'appelle ?*
49.49 E : Chou-fleur. (S'étire.) *Sou-fleur ::: A : Tu aimes le chou-fleur ?*
49.52 (La sonnerie du téléphone qui indique la fin de la séance retentit.)
A : *Attends, je vérifie.* (Regarde le téléphone.) *Ah, oui. Ben dis-donc. On va s'arrêter là. Mais avant de s'arrêter…* (Regarde l'enfant.)
50.02 A : *C'est très bien ce que tu as fait.* (Pointe chaque collection. Regarde l'enfant.) *Tu as mis tous les légumes ensemble, tous les//animaux ensemble, tous les//fruits ensemble, toutes les fleurs ensemble. C'est bien. On rejouera la fois prochaine ?*
E : (Regarde la table.) *On fera les deux zeux.*
50.30 A : *Oui. Je suis content de ton travail. On va ranger*. E : Se lève.

Annexe 9

Séance 23. Échanges dans le couloir de l'école. Situation pédagogique hors la classe.

(Cet échange a été enregistré sur notre téléphone. Il ne comporte pas de repère temporel.)

Comme à l'habitude, l'enfant refuse de venir. Son AVS le traîne. Je propose à l'enfant d'ouvrir lui-même la porte de la salle. Pour cela, je lui tends les clés.
Il se poste dans le couloir, comme la séance dernière. Regarde le paysage.

A : *C. ? Tu regardes la fumée ?*
E : *Oui. Veux pas ouvrir la porte.*
A : *↓Tu n'aimes pas ouvrir la porte ?!↓* (Va installer ses affaires dans la salle. Rejoint l'enfant devant la fenêtre dans le couloir.)
A : *Alors, on est devant la fenêtre.*
E : *Oui.*
A : *On regarde la fumée.*
E : *Oui.*
A : *On est dans le couloir de l'école.*
A : (Constate les fumées qui sortent des cheminées.) *Combien il y a de fumées ? Tu veux compter ?* E : (Répond sur la dernière syllabe de *compter*.) *1, 2, 3, 4, 5, 6*
A : *↑Il y a 6 fumées !!↑*
E : *Fumée. Oh, y'a 1 fumée ze crois.*
A : *Ouais !*
E : *Y'en a 2 fumées.*
A : *↓Oui.↓*
E : *2 fumées, y'en a 2 fumées ze crois.*
A : (Regarde deux corneilles qui passent devant la fenêtre.) *T'as vu ?*
E : Ne répond pas. Suit les oiseaux du regard.
A : *D'où sort la fumée ?*
E : *+Là, là, là, là, là, là et là !+* (Autant que de fumées) *+1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,18, 19, 20, 21// Y'en a 4.+*
A : *C'est bien !*
E : *Y'en a 5 !*
A : *Combien maintenant ? 5 ? Je vérifie : 1, 2, 3, 4, 5. Très bien C. !*
E : *6 !*
A : *6 ? Il y en a une qui vient d'apparaître ! Parce que des fois, ça s'arrête, des fois ça recommence.*
A : *D'où sort la fumée ?* E : Ne répond pas.
A : *Qu'est-ce qu'il y a sur le toit des maisons ?* E : (Inaudible.) A : *Je n'attends pas. Il y a la…*
E : *Y a la…*
A : *La che…*
E : *…minée :::.*
A : *Oui ! La cheminée.*
E : (fredonne le [e] de /cheminée/.)
A : *Oui ! Très bien !*
E : *La Seminée*

A : *La cheminée qui sort du toit. Han*, (Émerveillement.) *Faudra que j'écrive cette phrase. C'est ta phrase. Ah, je vais l'écrire au tableau, je reviens. J'rviens, hein. J'vais écrire. Quelle est la phrase que tu as dite ?*
E : Silence
A : *La che..mi..née qui sort du toit. Je vais l'écrire.* (Entre dans la salle. Écris la phrase au tableau.) E : Est resté dans le couloir.
A : (Revient près de l'enfant.) *Alors, C. ?*
E : *Y'en en a la fumée, là.*
A : *Oui.*
E : Silence. Regarde par la fenêtre
A : *Donc, j'ai écrit ta phrase, ↓hein↓.*
A : *C'est bien !*
A : *Est-ce que tu veux // inventer une autre phrase ?*
E : Long silence. Regarde par la fenêtre
A : *Une autre phrase. //Tu regardes le paysage//et tu inventes une autre phrase, si tu as envie.*
E : Silence. Regarde le paysage.
A : *Tiens, par exemple, comment est la fumée ?*
A : *De quelle couleur est la fumée ?*
E : (Incompréhensible). Regarde les fumées.
E : *Oui.*
E : Long silence
A : *↑De quelle couleur est la fumée ?↑* E : Ne répond pas.
A : *Tu veux inventer une autre phrase, dessus, là-dessus ?* E :
A : *Ou, Comment est le ciel ? De quelle couleur est le ciel ?* E :
A : *C., regarde le ciel !*
A : *De quelle couleur est le ciel, aujourd'hui ?*
E : Regarde le ciel, sans attention particulière.
A : *Moi, je dis, moi,// je vais inventer une phrase : Le ciel est gris.*
E : Silence
A : *Oh, regarde, je vais même inventer une autre phrase : le ciel de Paris est gris.*
E : *Oh ! La fumée !*
E : *Patout*
A : *Il y a de la fumée partout ?*
E : *↓hum.↓*
A : *Est-ce que tu veux dessiner une cheminée ?*
E : Silence
A : *Tu viens dessiner une cheminée au tableau ?*
E : *Oh ! La fumée !*
E : *+Encore la fumée, encore la fumée.+*
A : *Oui, encore la fumée.*
E : Silence
A : *Je vais écrire le mot : la fumée au tableau, d'accord ?* (Entre dans la salle. Écrit le mot au tableau.)
A : (Rejoint l'enfant.) *Allez, maintenant, vient voir ce que j'ai écrit.*
E : Bouge un peu.
A : *Allez, j'ai envie que tu entre. Je ne veux plus rester dans le couloir.*
E : Bouge davantage son corps.
A : *↓Allez, C.↓ Viens !*
E : Se précipite dans la salle et va se place devant les fenêtres.
A : *C'est bien d'être rentré. Bravo.*

Annexe 10

Séance 25. Extrait : Travail sur des supports pédagogiques issus des échanges devant la fenêtre.

L'enfant n'a manifesté aucune résistance pour nous rejoindre et venir travailler avec nous. Cependant, il ralentit le déplacement dans le couloir et s'arrête devant une des grandes fenêtres donnant sur les toits. La rue est visible. La séance débute. Nous sommes côte à côte, regardant le paysage.

00.00 A : <C'est beau. <<
E : (Silence) regarde les toits)
00.10 A : *<C'est beau, les toits. // Il y a des cheminées sur les toits. <*
00.15 E : *<Cheminées, les cheminées.<*
00. 20 A : *<<Oui. C'est beau les cheminées. // Il y a de la fumée qui sort des cheminées. <*
E : (Silence)
00.35 E : *<La fumée<* A : (Silence)
00.55 E : *< Les cheminées<* A : (Silence)
01.10 A : *<On pourrait écrire une belle phrase. //La fumée sort de la cheminée. <*
E : (Silence)
01.25 A : *<Ou alors : // La cheminée est sur le toit. <*
01.30 E : *>La cheminée ! La fumée>*
A : (silence)
01.55 E : *>La cheminée sort du toi>* A : (silence) *<C'est bien. C'est une belle phrase : la cheminée sort du toit. <*
02.10 E : *< La cheminée sort du toit. <*
A : (Silence.)
02.24 A : *<On va rentrer dans la salle pour écrire ta belle phrase.<*
E : (silence.)
02.35 A : (Regarde l'enfant qui regarde le paysage.) *Tu viens ?* E : (Silence)
02.45 A : *<Viens, on va écrire ta phrase. Tiens, ouvre la porte. <* (Tend les clés à l'enfant qui les prend et ouvre la porte.)
L'adulte installe le caméscope. L'enfant se précipite vers les fenêtres de la salle de travail. L'adulte se place devant le tableau afin d'écrire la phrase. Tableau et fenêtre sont distants d'environ 4 mètres.
05.35 A : *↑Alors ↑// quelle est ta belle phrase que je vais écrire ?*
E : (Silence.)
05. 45 A : *Rappelle-moi ta belle phrase.*
E : (toujours près de la fenêtre.) : *> fumée !>*
05.46 A : *Bien // fumée. // On a vu de la fumée qui sortait des cheminées. J'écris fumée.* (Écrit le mot au tableau en cursive. Place l'étiquette fumée à côté. Elle est constituée de la forme orthographique du signifiant et de sa représentation iconique.)
06.01 A : *Alors, ta belle phrase ? // ↑La cheminée….↑*
06.05 E : *+>La cheminée qui sort du toit+>*
06.06 A : *↑ Bien ! Bravo !↑ <La cheminée qui sort du toit.>* (écrit la phrase au tableau)
06.15 A : *>Quelle belle phrase !> <Tu pourras l'écrire dans ton cahier.<*
06. 20 A : Dépose sur la table photos, dessins qui correspondent aux mots évoqués lors de la séance précédente. Il s'agit de : moto ; vélo, camion poubelle, camion balayeuse ;

fumée et cheminée. L'enfant s'approche et observe chacune des étiquettes qui comportent la forme orthographique de l'objet (orthographe + photo ou dessin).

06.35 A : *<Oui. // Ce sont les mots que tu as dits la dernière fois. < Tu te souviens ?*
E : buste posé sur la table. Il observe les étiquettes en les manipulant du bout des doigts.
06. 41 A : *<Tu te souviens des mots ?<*
06.42 A :*<< Regarde bien. <<*
06.43 E : *>Faut mettre ici. Ci >* (associe 2 représentations différentes du camion poubelle (dessin et photo.)
06.53 E : *Faut mettre ici.* A : *vas-y.* E : (associe les différentes étiquettes de motos, vélos, camion poubelle et camion balayeuse.)
06. 54 A : *<< C'est bien. Tu tries. // Tu as mis les camions ensemble, les motos ensemble. <<*
07.05 E : se déplace au tableau. Prend l'étiquette de cheminée avec la fumée. Reviens à la table toujours en position penchée sans s'assoir.
07.16 E : *La fumée ensemble*. (Classe ensemble les différentes photos/images de fumée et cheminée.)
07.19 A : *C'est bien. Très bien.*
E : continue de replacer les ensembles formés.
07.23 A : *<<Je suis content. Là, c'est du bon travail. <<*
E : continue de replacer les étiquettes dans les ensembles déjà formés.
07.27 A : *<<C'est bien C…<<*
E : même attitude
07.29 A : *<<C'est du bon travail. <<*
07. 34 A : *<<Donc, tu as mis les camions ensemble.* (Passe derrière l'enfant avec le caméscope.) *Attends, je vais filmer ton travail. <<*
07.45 A : *Donc, on a : le camion qui nettoie la rue et le camion poubelle.*
07.48 A : *Tu as mis les motos ensemble.* E : -Incompréhensible-
07.51 A : *Tu as mis les 2 motos ensemble.*
07.56 A : *Tu as mis les cheminées ensemble.* ↑ Bravo :::↑
E : Sourit. S'assoie. Continue de refaire sans cesse les tris en déplaçant les étiquettes de quelques millimètres.
08.12 A : (Commente ce que fait l'enfant.) E : Place ensemble les motos et les camions.
A : *Mmmm* (Acquiescement de satisfaction.)
08.25 A : *↑Là,↑ ce sont ↓les véhicules↓.* E : Sépare les motos des camions. Déplace des étiquettes de quelques millimètres.
08.29 A : *Mmmm* (Acquiescement de satisfaction.)
08.36 A : *↑Tu veux lire ?↑* E : (Silence.)
08.40 : A : *Vas-y ! Un peu de lecture.*
08.44 E : Chantonne. Continue de manipuler les étiquettes sans rien changer aux ensembles constitués.
08.50 E : Saisit une étiquette. Passe son doigt sur pour suivre les contours de l'objet. Il s'agit d'un vélo.
08.53 A : *<Un peu de lecture. << Vas-y. <*
08.55 A : *<Oui. Avec ton doigt. Tu as suivi le dessin du vélo. C'est bien. <*
09.07 A : (Pointe avec son doigt.) *Regarde. // Le mot. //*
09.12 A : *<Vas-y <* E : *+Vélo+*
09.13 A : *>Ouais !> +Alors, qu'est-ce qu'il y a devant+ ?* (Pointe du doigt le déterminant.)
09.15 E : L /l/ // E /ə/…*Attends !*
09.19 A : *C'est / llllllll / /əəəəəə /* E : *Le /lə/*
09.20 A : *↑+Très bien+↑* E : *Le vélo* A : *↑+ Bravo+↑*

09.25 A : (Pointe le mot sur l'étiquette correspondante.) *<On essaie avec la moto maintenant. <*
09.26 E : *Mo // to*
09.28 A : *Et devant, qu'est-ce qu'il y a* (Pointe le déterminant.)
09.30 E : *>L>…..>A>* (Épelle.)
09. 32 A : *Ça fait ? // << Ça fait quoi ?<<*
09.36 E : */lllll/.../la/* (Regarde adulte dans les yeux.)
09.37 A : *↑Bravo ! Génial↑ La moto, // le vélo.*
09.41 A : *Tiens, essaie*. (Pointe le mot « cheminée » écrit au tableau dans la phrase). *Ça, c'est le mot que tu as prononcé ce matin.*
09.50 E : (Regarde bien le mot. Pointe l'écriture avec son index gauche sur l'étiquette correspondante posée sur la table.) *La ::::: /la a a/ fumée.*
09.53 A : *Non.*
09.55 E : *La fumée.*
09.56 A : *non. Ce n'est pas la fumée. C'est la ↑che↑ /ʃə/*
09.59 E : *↓che //mi//née//.↓*
10.00 A : *>Oui :::: ! >*
10.08 E : (Choisit spontanément les étiquettes « camion poubelle ».) *Là, c'est le ::: /lə ə ə/* pointe le mot poubelle avec l'index droit.) *ca //mion.*
10.11 A : *Le camion // très bien. // Et // qu'est-ce qu'on a après // le camion ?* (pointe le mot poubelle.)
10.14 E : *↓Poubelle !↓*
10.15 A : *>Bravo :::::!> Montre-moi le mot : poubelle.*
10.19 E : *Là !* (Montre la photo des poubelles du camion).
10.20 A : *Alors là, c'est la photo. Montre-moi le mot. // Regarde.* (Lit chaque mot en pointant du doigt et en opérant un découpage net de la chaine orale.) *Le // camion // poubelle //.*
10.25 A : *Montre-moi le mot // poubelle.*
E : Regarde l'étiquette sans agir.
10.27 A : *Mets ton doigt sur le mot poubelle.*
10.31 E : Tapote 3 doigts sur la photo du camion poubelle.
10.33 A : *Alors, attends. Je te montre le mot poubelle. (Pointe le mot avec index gauche). Là.*
10.34 A : *Ça, c'est : poubelle.* (Pointage accentué.)
10.37 A : R*egarde* (Pointe en lisant chaque mot, de nouveau.) *Le // camion // poubelle.*
E : *Poubelle*.
10.42 A : *Montre-moi le mot : poubelle.*
10.45 E : *Là !* (Tapote avec le majeur gauche la photo du camion poubelle.)
10.46 A : *Non. Là, c'est la photo du camion.*
10.47 E ; *Là !* (Pointe le dessin du camion poubelle.)
10.48 A : *Non. Là, c'est le dessin. Montre-moi le mot* (Pointe l'écrit sur l'étiquette.)
10.49 E : *Là !* (Pointe avec index gauche le mot sur l'étiquette.) A : *>oui ::::!>*
10.54 A : *Si tu essayais d'écrire ?*
10.56 E : *Poubelle !*
10. 57 A : *Tu veux ? // Dans ton beau cahier ?*
10.58 E : *Ouais*
11.00 A : *Regarde.// Il est là ton beau cahier.* (Se saisit du cahier qui est sur la table, juste à côté de l'enfant et le glisse devant celui-ci). E : Déplace les étiquettes sans déranger les ensembles.
11.06 A : *Je te laisse prendre les feutres.* E : Manipule les étiquettes.

11.09 A : - *Ou les crayons*.- E : Manipule les étiquettes
11.10 A : - *Et tu écris. // le mot : poubelle // ou un autre mot.-*
11.15 E : Se saisit du cahier. L'ouvre. A : Pose le regard sur les écrits de l'enfant qui apparaissent sur la première page.
11.20 A : *Tu te souviens ce que tu avais écrit ?* // Regarde, c'est beau. E : Pose sa tête dans la main gauche de l'adulte.
11.25 A : *C'est bien, C…C'est bien.*
E : (Silence).
11.27 A : *Je suis content.*
E : Se lève de sa chaise et émet le désire de monter sur les genoux de l'adulte.
11.30 A : *Viens. Viens dans mes bras. C'est bien C….*
11. 35 E : +>*Mets dans le dos là*+>. A : +*Ah non pas maintenant. A la fin le dos, à la fin, quand je te raccompagne.* +
11.38 A : *Est-ce que tu te souviens, ce que tu avais bien écrit, ici ? Regarde* (Pointe le mot /pile/avec son index gauche). // *Tu te souviens de ce mot ?*
11.44 E : (Redescend des genoux de l'adulte) *Heu:: >vert !>* (Ne regarde pas le mot écrit en vert en effet. Regarde l'étiquette /vélo/.)
A : (Silence).
12.01 A : <<*C'était le mot… ?*<<
E : (Silence).
12.07 A : << *Je vais te dire. Le mot : /pile/.* << E : Regarde le mot avec attention.
12.10 A : ↑*Et ce mot.*↑ // Tu t'en souviens ? (Pointe le mot /piano/ écrit en bleu). E : regarde le mot (silence).
12.21 E : *In/ɛ̃/ // tur/t ɥ r/*
11.24 A: *Ah, Ah…non. C'était* ↑*le mot*↑…
11.28 A : ↑*Pi*↑…E : ↑*Pi*↑….A : ↓*Piano*↓ E : ↓*Piano*↓
11.30 A: ↓*Voilà*↓. E: ↓*Piano*↓
11.34 A: *En jaune, c'était* ↑*le mot*↑ *?* (Pointe le mot /peinture/) E : *C'était* ↓*le mot…*↓
11.36 A : ↑*Pa*↑…E. ↓*pein…ture*↓
11.37 A : (Se souvenant que l'enfant avait effectivement écrit le mot /peinture/) *Bien ! Tu fais travailler ta mémoire*. (Tourne la page du cahier. Pointe le mot /peinture/ avec son index droit).
11.43 E : *Peinture* A : *Oui. C'est ici le mot /peinture/.* E : ↓*peinture*↓ A : *regarde, je t'avais mis un petit bonhomme très content.*
11.53 A : *En jaune, // c'était le mot :* ↑*pa…*↑
11.57 E : ↓*Mon papa est pas content.*↓
11.58 A : ↑*Ton papa n'est pas content ?*↑
12.00 A : *Ah ben…pourquoi ?*
12.03 E : *Parce que a pas travaillé.*
12.04 A : ↑*Ah !*↑ *Là, je pourrai dire : Papa ! Tu peux être content de ton fils C… ; parce que....* E : *Pas content !*
12.05 A : *Ah ben moi, je vais lui dire qu'il peut être content et fier de toi. Je vais lui dire à ton papa, C…Papa, tu peux être content. Ton garçon travaille très bien. Je peux te le dire, moi. Il travaille super bien ! Hé, le papa de Chris ! Ton garçon travaille super bien ! Je peux te le dire moi ! E :* sourit. *A : Il y a même son cahier.* (S'adressant à l'enfant) *C'est pour ça que c'est bien d'écrire. Comme ça, tu montres à ton papa et à ta maman, ton travail.*
12.49 A : *Tu veux aller chercher un feutre ou un crayon de couleur // pour écrire ?*
E : Manipule l'étiquette du mot VELO.
12.51 A : *Où sont-ils ?* E : Manipule la même étiquette.

12. 53 A : *Ah ! Ils sont juste derrière toi.* E : Manipule la même étiquette.
12.59 A : *Mmmm, le vélo.*
E : (Silence)
13.03 A : *La prochaine fois, je ferai une étiquette avec la phrase que tu as inventée.* (Lit la phrase écrite au tableau) : *La cheminée qui sort du toit.*
13.07 A : *Et puis je ferai encore une autre étiquette avec le mot : fumée.* E : *Fumée !*
A et E : (Silence) E : Manipule les étiquettes.
13.29 A : *Tu fais de l'écriture ? // Allez ! Tu as fait de la lecture, maintenant tu peux faire de l'écriture.*
E : Silence. Manipule les étiquettes.
13.36 A : *Je te laisse allez chercher les feutres ? Allez !*
13.42 A : *Où sont les feutres ?*
13.42 E : cherche les feutres du regard en tournant la tête vers le bureau qui est derrière lui. Les feutres n'y sont pas car ils sont posés dans une boîte sur une table juste à droite du bureau.
13.46 E : *Heu ::*: (Se lève et s'avance à tout petits pas vers les feutres en choisissant le chemin le plus long qui l'amène à tourner autour de la table alors que les feutres sont à portée de main. Se frotte les yeux.)
14.04 A : - *Regarde là-bas // à côté des ciseaux // sur la petite table.-*
14.09 A : *Est-ce que tu vois les feutres ?*
14.11 E : Se saisit des feutres.
14.13 A : *Oui. Très bien.* E : Hésite, ralentit ses gestes.
14.19 A : - *C'est bien mon grand. C'est bien, C…-*
14.28 E : Se rassied. Manipule les feutres dans leur boite, ce qui produit des petits bruits.
14.35 A : *Mmmm, c'est agréable de toucher les feutres.*
14.45 E : +>*Avec les crayons de papier !*>+ A : *Ah ! Tu préfères les crayons de papier.// Très bien.*
E : Range les feutres et remet la boite à sa place sans contourner la table.
14.50 A : *Va toucher les crayons de papier.* E : Touche les crayons.
14.55 A : *C'est plus agréable ?* E : Silence.
14.58 A : *C'est plus agréable ?* E : Se rassied.
15.05 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Heu…on dessine, heu…*
15.07 A : *Alors, écrire…* E : Tient le crayon au-dessus de la page.
15.09 A : *Tu choisis. // Tu écris ou tu dessines.*
15.10 A : *Si tu dessines, tu dessines ce que tu veux.* E : >*Vélo.*> A : *Ah, voilà.*
A et E : Silence.
15.18 A : *Tu peux dessiner un vélo.*
E : Silence. Tient le crayon au-dessus de la feuille.
15.21 E : (Se tourne vers l'adulte. Le regarde dans les yeux.) >*Comme ça, dessine un vélo,*> *toi !* A : *heu, oui. Alors, attends.* (S'installe à côté de l'enfant et dessine en commentant.)
17.06 : E :> +*Joue, Patrick, joue ! Fais le chat*+>

La séance se termine 11 mn plus tard après avoir joué.

Annexe 11

Tableau du nombre et de la durée des séquences d'attention conjointe- Séances 23 à 28. Septembre- octobre 2012

	séance 24	séance 25	séance 26	séance 26	séance 27	séance 28
Type de supports d'information en rapport avec la tâche	Objets réels – représentation d'objets (photo d'objets – objets dessinés) Forme orthographique des lexèmes					
Tâche	Dénomination orale Dessin au tableau Production graphique		Dénomination à partir d'image Production d'un énoncé			
durée de la séance en mn	25 mn	30 mn	35 mn	25 mn	22 mn	43 mn
Nombre et durée des séquences en attention conjointe à visée d'apprentissage scolaire [1] **Total et Pourcentage de la séance[2]**	1) 2.27 mn 2) 3.50 mn 3) 2.40 mn **08.57 mn** **34.30%**	1) 3.25 mn 2) 2.55 mn 3) 3.42 mn **10.00 mn** **33.35%**	1) 2.25mn 2) 3.20 mn 2) 3.30 mn 4) 2.47 mn **12.20mn** **34.85%**	1) 3.30mn 2) 3.30 mn 3) 3.45 mn **10.45 mn** **41.80%**	1) 4.20 mn 2) 2.16 mn 3) 2.18 mn 4) 2.32 mn **11.26 mn** **51.20%**	1) 9.45 mn 2) 6.37 mn 3) 4.35 mn 4) 5.20 mn **26.17 mn** **60.85%**
nombre de ruptures manifestes de l'attention conjointe	0	1	0	0	1	0

Rappels : **Attention conjointe** = l'enfant donne manifestement l'impression de traiter à la fois les interactions et les supports ou les objets mis à dispositions,

Rupture = l'enfant est absorbé par un objet, une sensation, qui n'a pas de lien direct avec la tâche scolaire.

Annexe 12

Transcription séance 31. Extrait : adaptation du professeur à la disponibilité interactionnelle de l'élève.

L'enfant est arrivé très réticent. Il refuse de rentrer. L'adulte reste avec lui dans le couloir mais l'élève ne l'invite pas à regarder par la fenêtre. Le professeur se rapproche de lui. Il s'éloigne. L'enseignant insiste alors pour qu'il entre dans la salle. Quatre fois verbalement, sur le mode de la demande. Puis, il va le chercher (à 1 m). L'enfant s'empresse alors d'entrer.

Une fois dans la salle, il erre dans la salle. Il délaisse même les fenêtres et les grands rideaux dans lesquels il s'enroule. L'adulte a beaucoup de mal à établir une communication. L'enfant est dans le refus. Il sortira une fois de la salle. L'enfant semble plus excité que d'habitude. Des tensions importantes semblent l'habiter. L'intensité des énoncés est très importante. Il ne s'assoie pas. Ses gestes sont brusques. Il ne regarde pas et fuit le contact physique

La séance dure 35 mn

La séquence des abaques : 8.43 mn

Les abaques sont placés devant l'adulte. L'enfant n'est pas assis. Il a choisi un modèle. Il s'agit du premier de la série la plus facile. Il n'y a que deux critères à traiter. Il s'agit d'une seule forme le carré qu'il fait décliner en cinq couleurs : bleu – rouge- rose - jaune – vert. Il ne réalise pas l'abaque.

Afin d'enrôler l'enfant, l'adulte choisit la procédure de démonstration. Il se place en demandeur afin d'obtenir les pièces nécessaires à la réalisation de l'abaque. Celles-ci sont intentionnellement placées dans le désordre dans la boite. Les interlocuteurs sont en face à face séparés par la largeur de la table..

Photo- modèle des abaques

L'adulte pose le matériel (support et fiche-modèle) devant lui. Il a besoin de 4 carrés verts. Il demande à l'enfant de les lui donner.

00.00 A : *Je fais les verts.* E : Est debout en face de l'adulte. Met les pièces dans la main tendue de l'adulte. Le geste est brusque. Des pièces retombent sur la table.

00.45 A : *Ah ! Attends. Attention.*

00.53 A : *Là, j'en ai 3.* E : Place un jeton supplémentaire dans la main de l'adulte ;

00.54 A : *Ah. Et....Combien j'en ai, là ?* E : Saute sur place en posant ses mains sur la table. Fait six sauts d'affilée.

A : Pointe de l'index chaque pièce contenue dans sa main. E : Observe, baille puis grogne.

01.38 A : *Combien j'en ai ? On vérifie ?* (En plaçant les pièces une par une dans les abaques.) *J'en ai 1 // J'en ai 2 //* E : S'intéresse à ce que fait l'adulte. Touche la photo du modèle utilisé.

02.08 A : *↑J'en ai 3↑ //* E : *↑3* (Écholalie.)

02.09 A : *J'en ai… ?* E : ↑*4* A : *Voilà*↓ E : S'est saisi de la fiche modèle et pointe du doigt.
02.16 E : >*Bravo*> (Touche les pièces placées par l'adulte.) A : <*Merci C.*<
02.20 A : *Maintenant, je fais les jaunes* (Tend la main gauche vers l'enfant.) E : Regarde le modèle.
02.23 E : ↑*Oh, c'est difficile de faire les jaunes*.↑ Tourne le dos et s'éloigne de la table.
02.24 A : *Aide-moi. J'ai besoin de 4 carrés jaunes.* E : Est au fond de la salle. Danse.
02.34 A : (En chantant, main toujours tendue vers l'enfant.) *J'ai besoin // de 4 carrés // jaunes.*
02.38 A : *C'est joli ce que tu fais.*
02.42 E : (En dansant et en rythme.) *Carré jaune, carré jaune, carré jaune…*
02.46 A : (Rit). *Attends, je filme. Attends, je te filme*. E : Fait une véritable chorégraphie tout en chantant « carré jaune ».
02.53 A : (Reprend en chœur.) *Carré jaune, carré jaune*, ….
03.05 E : S'arrête. Revient vers la table.
03.10 A : (Relance en improvisant une chanson et en tapant un rythme sur la table) *Carré jaune, carré jaune,….*
E : Pendant que l'adulte chante, effectue le 2ème abaque des carrés jaunes.
03.46 E : >*Carré vert* >! ↑ A : *Ah, maintenant, je chante « carré vert » ?* E : ↑*Non ! Tu choisis carré vert, toi.*↑
03.53 A : ↓*Ah. Alors,// carré vert* ↓(Prend un carré vert.). E : (Se met à chanter.) >*Carré vert, carré vert, carré vert »*>. (Il s'agit d'une véritable mélodie et non pas de hurlement. L'intensité est de plus en plus forte. Proche du cri. Mime le battement de rythme sur la table que l'adulte vient d'effectuer sans le réaliser. Puis, bat réellement le rythme en sautant.
A : Réunit les carrés verts.
E : Donne un carré vert à l'adulte. A : Le laisse tomber à terre.
04.17 E : S'arrête de chanter. Ramasse la pièce et la donne à l'adulte.
04.19 A : - *Merci, C.*-
04.20 E : Reprend tous les carrés verts de la main de l'adulte. Fait lui-même le 3ème abaque.
04.25 A : Chante et bat un rythme identique au rythme précédent sur « carré vert » pendant que l'enfant effectue la tâche.
04.49 E : ↑*Carré rose* ↑ A : *Ah, maintenant on chante carré rose ?*
04.53 E : (chante) ↑↑*Carré rose, carré rose,…* ↑↑ A : Bat le rythme. (Double-croche, blanche, double-croche, noire, double-croche, noire, reprise)
05.04 E : >*Toi, tu fais « Carré rose » !*> (s'en va au fond de la salle et danse) A : - *D'accord !*-
A + E : chantent ensemble « Carré rose ». A : Bat le même rythme que précédemment sur la table.
05.33 E : (Revient vers la table.) ↑*On met carré rose.*↑
05.37 A : *Bon, maintenant on les met*. E : Réalise le 4ème abaque des carrés roses. Esoufflé.
05.39 A : *C'est sympa de danser et de chanter, hein ?* E : Termine l'abaque carré rose. Essoufflé.
05.44 A : *Qu'est-ce que tu fais ?*
05.55 E : *Je mets carré rouge*[89] (Essoufflé.) A : *C'est bien.*
05.57 A : (Rit.) *Ah ben ! Tu es tout essoufflé !*
05.58 E : *Heu, mets >carré rouge*> (Va au fond de la salle pour danser.)

[89] Il s'agit des carrés roses. Nous avons bien saisi l'erreur mais avons choisi de ne pas perturber l'enfant de crainte de porter atteinte à son plaisir (et le nôtre) évident ainsi qu'à nos interactions qui nous semblent fluides.

05.59 A : (Reprend le même chant, le même rythme.) *Carré rouge, carré rouge, carré rouge…* E : Reprend la même mélodie, que l'adulte. Sa danse s'adapte au tempo. Le rythme est d'inspiration africaine.
06.16 E : ↑ *Mets carré rouge↑* (Revient vers la table. S'y appuie des mains. Regarde les abaques.)
06.18 A : *Allez ! On met les carrés rouges*. E : Complète le 5 ème abaque.
06.21 A : (Décompte chaque pièce enfilée.) *↑Un↑* E : Regarde attentivement le modèle. Saisit la deuxième pièce.
06.25 A : *↑Deux* E : Saisit la troisième pièce en regardant le modèle.
06.27 A : *↑Trois* E : Saisit la quatrième pièce en regardant le modèle.
06.28 E : Place la quatrième pièce. A : *Et ↑quatre* ! *↑ Bravo C…*
06.32 E : *>Bravo>* (Défait les abaques.) A : *↑Bravo↑ ! ↑Bravo↑ !*
06.37 A : *Est-ce que je peux choisir un modèle ?* E : *Ah >Non ! Pas modèle !>*
06.38 A : (Intonation de plainte infantile larmoyante.) *Ah, mais moi, je veux choisir un modèle.// Je veux choisir.* E : Défait les abaques.
06.41 E : *>Moi, je veux choisir un modèle !>* A : *Et moi ?* E : *> Non !*
06.51 A : *Et toi ?* E : *>Non !> C'est difficile ! >*
A : Silence.
06.56 A : *- Et toi ? Tu veux choisir un modèle ?-* E : *Oui !* (Se saisit d'une fiche modèle.)
07.05 A : *Tu as choisi.* E : Observe le modèle. [90]
07.07 E : *>>Toi bleu>>* A : *<Ne crie pas.//Je suis juste à côté de toi.<*
E : Se saisit d'un hexagone.
07.15 A : *- Ça, c'est un hexagone. Hex // // xa // // gone //.* E : (Écholalie.) *Hex//xa//gone !*
07.16 E : *Toi, le bleu.* A : *Je mets ou je chante ?*
07.17 E : *Chante hexagone bleu.* A : (Reprend la même mélodie.) E : S'éloigne de la table pour danser.
E : Revient vers la table. Reste debout. Place 4 hexagones dans le 1er abaque comme indiqué sur le modèle. A : (Accompagne chaque placement d'un décompte.) *1// 2//3//4*. *↑Très bien↑* E : S'assied.
E : (Chante la même mélodie que l'adulte.) *Hexagone, hexagone,…* A : Montre un hexagone rouge. E : (Chante) *rouge* (Se lève pour danser.)
07.30 A : (Reprend la mélodie avec rythmes.) *Hexagone, hexagone, hexagone, hexa, hexa, hexa…hexagone rouge !*
07.32 A : (Se lève. Tape chaque mot dans ses mains.) *Hexagone…* ? E*: Rouge !* A: *Hexagone… ?* E: *Rouge !*
E et A: Reviennent à la table. S'asseyent. E : Complète le 2ème abaque avec une pièce.
07.50 A : *Tu mets les hexagones rouges* (donne une autre pièce à l'enfant) E : La reçoit et la place.
07.55 A : *Tu mets les hexagones rouges. A moi ? Je mets // moi ?*
08.02 E : (Regarde l'adulte dans les yeux pour la première fois) *Oui !*
08.03 A : *Je mets bien l'hexagone.* (Place la pièce.)
08.04 A : *Et toi ?* E : (Prend une pièce et la place.) *Hexagone rouge !*
08.06 E : (Compte les quatre hexagones un par un.) *1, 2, 3, 4*
08.10 E : *Fais hexagone rose, fais toi*.(Se lève pour danser.) *Fais hexagone rouge* !
08.11 A : *- Rouge ? // ou // rose ?*
08.12 E : *Fais hexagone rose !* A : Reprend la même mélodie. E : (Danse et chante.) *Hexagone rose,*
08.25 A : *Bravo C, tu aimes danser.*

[90] Les critères sont les suivant : cinq couleurs ; une forme : hexagone.

08.27 E : Se rassied. Complète le 3ème abaque avec les hexagones roses comme indiqué sur le modèle.
08.32 A : *Maintenant, on fait les hexagones…* ? E : *vert* (En chantant la même mélodie.) *Hexagone vert, hexagone vert….*
08.34 A : *Oui. C'est bien !*
E : Complète en une seule fois le 4ème abaque. Vérifie après la réalisation en regardant le modèle.
08.35 La sonnerie retentit.
08.36 E : oooooh !
08.37 A : *Oui. C'est fini pour aujourd'hui.*
08.39 E : (Manipule les abaques.) *Non, non, non, …*
08.40 A : *C'est fini pour aujourd'hui//mais//on rejouera la prochaine fois.*
08.41 E : *Non, non, oooh !*
08.43 A : *Et puis on chantera aussi*.

Fin des échanges

Annexe 13

Transcription de la séance 38. Dernière séances des abaques. Extrait : le jeu au service des interactions. Tour de rôle.

L'enfant entre seul et sans difficulté dans la salle. Il a été accompagné par l'AVS qui reste à l'extérieur.
Avant les abaques, nous avons proposé un jeu de famille, *Sémantix*, à l'enfant dans le but de mettre fin à un comportement qui commençait à nous apparaître stéréotypé. Puis, considérant la très bonne qualité des performances, nous avons proposé de nouveau les abaques afin de développer l'intervertissement des rôles dans les interactions.
L'ensemble de la séance dure 41.00 mn, hors accueil et séparation.
La séquence de jeu de famille dure 23 mn. L'enfant a du mal à accepter les tours de rôle.
La séquence de jeu des abaques dure 18.06 mn

00.12 A : *Je te laisse ranger le jeu de carte*. E : Range les cartes par catégories : insectes, animaux de la ferme, etc. sans aucune erreur.
00.46 A : *Merci C.* (Pose la boite d'abaques sur la table.) *Maintenant, je te laisse préparer le jeu.*
E : prépare le matériel.
A : *Je me mets à côté de toi.* E : Glousse A : Sourit. Prend le paquet de fiche modèle dans sa main.
E : Se lève brusquement de sa chaise pour saisir une fiche modèle dans les mains de l'adulte.
00.55 A : *Attends, attends,attend.* (Pointe le jeu.) *D'abord tu installes le jeu*. E : Sebout. Finit d'installer le jeu.
01.10 A : *C'est bien. // Après tu…* (Pointe l'enfant du doigt.)
01.17 E : (Regarde l'adulte dans les yeux) *Tu* A : *Moi ?* E : (Se pointant.) *Moi ?*
01.19 E : *Fais ça, Patrick* (Pointe les fiches modèles.)
01.20 A : *Moi ? Je choisis le modèle ?* E : *Oui*
01.23 A : *Ah ! Très bien* E : (Pose sa main sur une fiche.) *Choisis ça, Patrick.*
01.25 A : *Je choisis ça ? Tiens !* (Choisit la fiche désignée par l'enfant.)
01.27 E : +*Choisis ça, Patrick*+ A : *Ça y est !* (Brandit la fiche désignée par l'enfant.) *Je//moi //Patrick, je choisis. Tiens !* (Pose la fiche devant l'enfant.)
E : Se saisit de la fiche et la regarde attentivement.
01.33 A : *Tu le fais, toi ?* E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Patrick, tu le fais !* A : *Ah ! D'accord*.
01.34 A : *C'est moi qui le fait.*
01.36 A : *Et je te demande, alors.*
01.43 A : *C.//donne-moi // un triangle rouge.* E : (Toujours debout.) Fait des bonds en prenant appui sur la table.
01.50 E : Fouille dans la boite. Regarde le modèle. A : Montre bien la fiche modèle à l'enfant.
01.54 A : *Moi // Patrick, j'ai besoin// d'un triangle//rouge*. E : Fouille dans les pièces et regarde le modèle.
02.00 E : Enfile un triangle rouge dans l'abaque.
02.03 A : *C.//donne-moi//un triangle bleu*. E : Cherche la pièce et la place.
02.13 A : *C.//donne-moi//un triangle jaune.* E : Cherche la pièce et la place.

02.24 A : *C.//donne-moi un triangle vert.* E : (Rit.) Cherche la pièce et la place.
02.39 A : *C. donne-moi un triangle rose.* E : Cherche la pièce et la place.
02.47 A : *Qu'est-ce qu'on fait ? On vérifie* (Expose la fiche de telle sorte que les deux puissent la voir.)
02.48 E : Regarde la fiche.
02.49 A : *Alors, on y va. On vérifie les couleurs*. E : (Toujours debout. Se rapproche de l'adulte. Les corps se touchent.
02.54 A : (Pointe la pièce de l'abaque.) *Quelle couleur, là ?*
02.55 E : *Triangle rouze* A : *Non. Que la couleur.*
03.02 E : *I…* A : *Non.*
03.03 A : *Couleur.* E : Silence.
03.05 A : (Pointe le triangle rouge sur abaque.) *Quelle couleur ?*
03.08 E : *Rouze !* A : *Bien ! Très bien !*
03.10 A : (Pointe la deuxième pièce : le triangle bleu.) E : *Bleu.*
03.11 A : (Pointe le triangle jaune.) E : *Zaune !*
03.12 A : (Pointe le triangle vert.) E : *Vert !*
03.13 A : (Pointe le triangle rose.) E : *Bleu !* A : Regarde l'enfant. E : *rose !*
03.16 A : *Ah !//Tu m'as fait peur.*
03.18 A : (Pointe les pièces sur la fiche modèle*.) Alors, on vérifie : rouge, bleu, jaune, vert, rose*.
03.25 A : *Bravo !*
03.26 A : *A ton tour.*
03.29 A : *Tu me demandes et moi je te donne.* (Place la boite qui contient les pièces devant lui.)
03.32 A : Place l'abaque et un modèle devant l'enfant.
03.33 A : *Demande-moi et toi tu mets.*
03.36 E : *Patrick mets un .ond[ɔ̃] rose, Patrick.*
03.41 A: *C'est moi qui le met ?* E : *Oui !* A : Place la pièce.
03.46 E : *Patrick, mets un .ond bleu, Patrick* A : Cherche la pièce. E : *Il est là !* (Prend une pièce bleu turquoise. La tend à l'adulte.)
03.47 A : *Ah, oui. Je me suis trompé. Bravo, C.* (Place la pièce.) *C'est celui-là ?* E : *Oui !*
03.48 A : *Mais, attends, attends,* (Regarde le modèle.) E : Regarde la modèle en même temps.
03.52 A : *Regarde ! Ce n'est pas le même bleu !*
03.59 E : (Regarde le rond bleu turquoise) *↓C'est le même bleu ! ↓*
04.00 A : (Fouille dans les pièces.) *Mais non ! C'est celui-là !* (Compare la couleur de ce rond au modèle.)
04.02 E : (Se saisit du rond turquoise et le jette dans la boite avec les autres pièces.) *C'est pas celui-là !*
04.15 A : *Dis-moi.// Après*.
04.31 E : *Mets le .ond [ɔ̃] zaune, Patrick !* A : *C'est moi qui mets ?* E : *Oui !*
04.33 A : Place le rond jaune.
04.35 E : *Patrick, mets un .ond vert, Patrick !* A : Place le rond vert.
04.42 E : *Après, mets un .ond ro, Patrick !* A : *Un rond… ?* E : *Rose !*[91] A : *Ah !* (Place le rond rose.)
04.47 A : *>Ouais !> On vérifie* E : Touche les pièces qui viennent d'être placées.
04.51 A : *On vérifie les couleurs ?* E : *Oui !*
04.52 E : Touche les pièces et regarde la modèle. A : *Vas-y ! Vérifie !*

[91] Le phonème [r] est bien prononcé.

04.57 E : (Pointe chaque pièce.) *Rouge, bleu,* A : *Très bien* E : *Zaune, rose//vert*
05.02 A : *Bravo !* (Pointe le modèle.) *Très bien !*
05.06 A : *A toi !*
05.10 A : *Alors, c'est moi qui demande*. (Déplace les abaques devant lui et place la fiche modèle devant l'enfant.)
05.12 E : (Regarde le modèle.) *Hexagone !*
05.13 A : *C. ! C. !* E : *Hexagone* A : *Oui !* E : *Hexagone rouze !*
05.16 A : *C. !* E : (Regarde l'adulte dans les yeux en saisissant la bonne pièce.) *Hexagone*.
05.18 A : *Tu me donne un hexagone rouge ?* E : Donne la pièce à l'adulte
05.20 A : *Merci*
05.22 E : *Hexagone bleu !* A : C. ! E : *Hexagone.* (Regarde la pièce.) A : *Oui, C'est bien. C'est beau, hein ? Hexagone ?*
05.32 A : *Tu mets//tu mets l'hexagone !* E : Regarde l'hexagone.
05.34 A : *Mets-le toi-même.* E : Place l'hexagone.
05.35 A : *↑Bien ! ↑ Et maintenant* (Pointe la pièce suivante sur la fiche.)
05.40 E : Observe le modèle et cherche la pièce.
05.44 E : *On met le jaune* .(Place l'hexagone jaune.)
05.45 A : *Oui…Attends* (Se saisit de l'hexagone jaune.) *Moi, je mets ?*
05.48 E : *Toi, tu mets* A : (Montre la pièce à l'enfant.) *Attends, attends.*
05.50 A : *Qu'est-ce que tu as dit ?*
05.51 E : -Incompréhensible-
05.53 E : *Mets un hexagone zaune, Patrick* A : *Ah ! Très bien*. (Place la pièce.)
05.57 A : *C.// mets un hexagone//vert.* E : Cherche la pièce.
06.00 E : Place la pièce. A : *Bien !*
06.05 A : *A moi !*
06.07 A : *Dis-moi.* E : (Rit. Regarde l'abaque.)
06.16 E : *<< Mets un hexagone rose>> < Mets un hexagone rose>*
06.17 A : *Moi ?*
06.21 E : (Balance au dessus de sa tête la main qui tient l'hexagone rose.) *Patrick, mets un hexagone rose.*
06.23 A : *Donne. Je le mets*. E : Donne la pièce. A : *C'est moi.* E : *Oui !*
06.27 A : *Je mets//un hexagone rose* E : (Écholalie mot à mot.) *Je mets un hexagone rose.*
06.29 A : *Ouais ! Allez, on vérifie//la couleur*. E : Touche chaque pièce placée.
06.34 E : (Pointe chaque pièce.) *Rouze*.
06.35 A : (Pointe les pièces sur la fiche modèle.) E : Regarde aussi le modèle.
06.36 E : (Va-et-vients du regard entre modèle et abaques réalisés.) *Bleu.* A : *Bleu*.
06.38 E : *Rose.*
06.39 E : *Vert.*
06.40 E : *Jaune*. A : *Ouais, super ! A toi !*
06.44 A : *C'est moi qui le fais et tu me dis ce que je dois mettre.*
06.52 E : *Il met un carré rouze, Patrick. Mets carré rouze, Patrick.*
06.56 A : *Ah, d'accord*. (Cherche un carré rouge dans la boite et le place.) E : (Rit. Regarde faire l'adulte.)
07.01 E : Se saisit d'une pièce pour la placer. A : Arrête le geste de l'enfant juste au-dessus de l'abaque.
07.03 A : *Attends. C'est moi qui mets. Dis-moi.*
07.04 E : (Sans lâcher la pièce.) *Mets un…mets…*
07.07 A : (Rit.) *Attends, attends.*
07.09 A : *Qui met ?//Qui met ?* E : Regarde l'adulte dans les yeux.

07.12 A : *Qui ? Toi* (Pointe l'enfant.) *ou moi* (Pointe sa personne.) ? E : *Moi !* A : *Alors, vas-y !*
E : Place le carré rouge.
07.21 A : *Alors//on recommence.*
07.22 E : *Patrick, met un carré, mets un carré bleu* (Regarde l'adulte dans les yeux.)
07.21 A : (Pointe sa personne.) *Moi ? Patrick ?*
07.24 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Moi ! Patrick, mets un carré bleu.*
07.28 A : (Pointe du doigt sa personne) *Moi//Patrick//Je mets un carré bleu.* (Place la pièce.)
07.29 E : (Écholalie mot à mot.) ↓*Moi//Patrick//Je mets un carré bleu*↓
07.32 A : (Pointe l'enfant.) *Toi C.// mets un carré jaune.*
07.37 E : (Imite l'adulte en le pointant.) *Mets un carré zaune, Patrick.*
07.38 A : (Initie un épisode de jeu. Pointe l'enfant) *Mets un carré jaune, C.*
A et E : Les bras des interlocuteurs se touchent. Les regards se croisent.
E : Rit. Prend la main de l'adulte qui répond au geste.
07.41 E : *Mets un carré jaune, Patrick* (Regarde l'adulte dans les yeux.)
07.42 A : (Écholalie prosodique.) *Mets un carré jaune, C.* (Regarde l'enfant dans les yeux.)
07.44 A : *Bon. Je mets un carré jaune.*
07.48 A : *Moi, Patrick, je mets un carré jaune.* (Montre la pièce à l'enfant.)
07.49 E : (Écholalie.) *Je mets un carré jaune*. (Regarde l'adulte dans les yeux.)
07.53 A : *Toi ?// Tu mets ?* E : (Pointe l'adulte du doigt.) *Patrick !*
07.55 A : *D'accord. Hop !* (Place la pièce.)
07.58 A : *A toi* ! (Pointe l'enfant.) *Mets un carré vert.* E : Regarde le modèle. Cherche la pièce.
08.11 E : Met la pièce A : *Bien !* E : Regarde l'adulte dans les yeux.
08.14 A : *Après// qu'est-ce que je fais ?* E : Regarde l'adulte dans les yeux.
08.17 E : (Regard l'adulte dans les yeux.) *Patrick* (Regarde le modèle.) *mets un carré rose*.
08.20 A : (Place le carré rose.) *Ouais ! Super ! Moi//Patrick//je mets un carré rose.*
08.27 A : *Attends*. *On vérifie* E : Regarde les abaques.
08.36 A : (Pointe chaque pièce avec le doigt.) *J'ai mis rouge, c'est bien ? Montre-moi rouge sur la photo.* E : (Regarde la photo.) *Là !*
08.37 A : *Bleu ?* E : (Regarde la photo.) *Bleu*.
08.38 E : *Jaune* A : *Oui*
08.39 E : *Vert* A : *Oui*
08.41 E : *Rose* A : *Très bien.* E : Regarde les abaques.
08.43 A : *Bravo ! On a réussi tous les deux.* (L'adulte et l'enfant regardent les abaques.)
08.47 A : ↑*Alors, le dernier*↑
08.48 A : *C.//* E : (Rit. Regarde le modèle.) *Étoile, étoile:::rouze !*
08.55 A : Fait un signe de la main signifiant de donner la pièce.
08.58 A : *Je mets une étoile rouge. Donne-moi l'étoile rouge.*
09.02 E : Donne la pièce à l'adulte. A : (La place.) *C'est bien. Je la mets.*
09.06 E : (Se bouchant les oreilles avec ses mains. Regarde l'adulte dans les yeux.) *Mets une étoile bleue.* (Prend la pièce et la place. Une main bouche toujours une oreille.)
09.26 A : *A moi ! C.//mets une étoile verte.* E : Regarde l'adulte dans les yeux. Libère son oreille.
09.32 E : *Chante*↑ *bleu*↑*!* A : *Non. Je chante pas aujourd'hui.*
09.38 A : *Qu'est-ce qui reste ? Qu'est-ce qu'on doit mettre encore ?*
09.39 E : Regarde l'abaque puis le modèle.
09.42 E : *Il faudra mettre :::* (Se saisit de la bonne pièce et la place.)
09.45 A : *Il faudra mettre.* E : *Une étoile* A : *Une étoile* E : *Rose* (regarde l'adulte dans les yeux)

09.50 A : *Bravo ! Allez, on vérifie.*
09.51 A : *Donc, je regarde sur la photo. Toi, tu me dis et moi je vérifie*. E : Regarde l'abaque.
09.56 E : *Rouge* A : *C'est bon.*
09.57 E : ++ *Bleu, jaune*++ A : *Attends, attends.//Doucement.*
10.00 A : *Doucement.//Tu vas trop vite.* E : Regarde l'abaque.
10.01 A : *Vas-y. Rouge. C'est bon.* E : *-rouge-.*
10.04 E : *-Bleu-* A : *C'est bon.*
10.06 E : *-Jaune-* A : *C'est bon.*
10.07 E : *-Vert-* A : *C'est bon.*
10.08 E : *-Rose-* A : *C'est bon. Ah, ben, super !*
10.12 A : *On a réussi.* E : Regarde l'abaque.
10.16 A : *On en fait un autre. Choisis le modèle.*
10.19 E : Cherche dans les fiches pour choisir.
10.49 E : *Moi, je veux ça.* A : *Très bien.*
10.58 A : *Alors, tu me dis.*
11.05 A : *Attends, Cache le modèle. Moi, je ne le vois pas. C'est toi qui me dis.*
11.06 A : *Moi, je ne dois pas voir.* E : Enervé. Remue sur sa chaise.
11.09 A : *Vas-y.* (Ne regarde pas l'enfant.)
11.12 E : *Trick, fais un carré rou* [r u] A : *Attends. Qu'est-ce que tu m'as dit ?*
E : Regarde modèle.
11.18 E : *Dis un carré rouge* (Se tend sur sa chaise.) A : *Alors, un carré rouge.* (Place la pièce.)
11.20 E : *Patrick, mets un carré ose* [ɔz], *Patrick.* A : *Un carré ?* E : *Rose !* A : place la pièce.
11.28 E : *Patrick, mets un carré ert* [ɛr], *Patrick* (Toujours tendu sur sa chaise.) A : Ne réagit pas.
11.30 E : *Mets un carré vert, Patrick.* A : Place la pièce.
11.38 E : *Patrick, mets un carré//jaune, Patrick.* A : Place la pièce.
11.48 E : (Se saisit d'une pièce pour la placer. Place une main sur son oreille gauche.)
11.59 A : *Non. C'est moi qui mets.*
11.52 E : (Tend la pièce à l'adulte.) *Patrick, mets un carré :::heu…bleu, Patrick.* (Retire sa main de son oreille.)
11.53 A : (Prend la pièce tendue par l'enfant.) ↓*D'accord.*↓ (Place le carré bleu.)
11.58 E : (Prend l'abaque) A : *C'est fini.* E : *Oui.* A : *On vérifie ?*
11.59 E : *Patrick* A : *Oui…Quoi ?* E : *Les couleurs, Patrick* (Intonation de rappel.)
12.04 A : *D'accord.*
12.13 A : (Pointe chaque pièce.) *Je dis et tu vérifies : rouge, rose, vert, jaune, bleu. C'est ça ?*
12.24 A : *C'est comme sur la photo ?* E : ↓*Oui*↓*. C'est comme sur la photo.*↓ (Intonation assertive)
12.26 A : *A toi ! Alors, c'est moi qui te dis.* E : Prend les abaques.
12.28 A : *C.//Tu mets un triangle rouge.*
12.30 E : *Non, c'est moi qui mets* ! (Veut se saisir de la fiche modèle.)
12.33 A : *Non. C'est moi qui te dis.* E : Reprends la main de l'adulte.
12.35 A : *C'est moi qui te dis.*
12.42 A : *Tu prends un triangle rouge.* E : Place la pièce en cherchant à regarder le modèle.
12.44 A : *Très bien.*
12.48 A : *Tu mets//un triangle rose.* E : Place la pièce.
12.58 A : *Tu mets//un triangle vert.* E : Place la pièce.

13.06 A : *Tu mets//un triangle jaune.* E : Place la pièce.
13.17 E : Prend un losange jaune. A : *Tu t'es trompé.* E : Remet la pièce dans la boite et prend la bonne.
13.22 A : *Bien !*
13.25 A : *Tu mets//Tu mets//un triangle bleu.* E : (Écholalie) *Bleu.*
13.30 A : *Allez. Tu vérifies //les couleurs.* (Montre la fiche modèle à l'enfant.)
13.35 E : *Rouge.*
13.36 E : *Rose.*
13.37 E : *Vert // Jaune.*
13.38 E : *Bleu.*
13.39 A : *Bravo !*
13.52 A : *A toi ! Tu me dis.*
13.53 E : *Mets une étoile rouge.*
13.54 A : *Tu dis : Patrick, tu mets…*
13.56 E : *Une étoile rouge, Patrick.*
14.02 A : *Tu mets* E : *Tu mets une étoile rouge, Patrick.* A : Cherche la pièce et la place.
14.15 E : *Patrick, mets un étoile rose.*
14.20 A : *Tu mets…*
14.21 E : *Tu mets un étoile rose, Patrick.*
14.24 A : *Une étoile*. (Place la pièce.)
14.29 E : *Tu mets une étoile rose, Patrick.*
14.30 A : *Une étoile…* E : *Oui. Rose.* A *: Rose.*
14.35 E : *Patrick, tu mets une étoile vert.* [v ɛ r]
14.41 A : *Une étoile verte.* (Place la pièce.).
14.45 E : *Patrick, tu mets une étoile jaune*. A : *Très bien.*
15.00 E : Se saisit de la pièce pour la placer. A : Pose la main sur l'abaque pour empêcher le geste.
15.03 E : *Patrick, mets une étoile bleue, Patrick.* (Donne la pièce à l'adulte.)
15.06 A : *Je te donne les couleurs : rouge, rose, vert, jaune, bleu.*
15.15 A : *C'est bon ?* E : *Oui.*
15.20 A : *A toi !* (Se saisit de la fiche modèle.) *C.//tu mets un hexagone jaune.*
15.21 : **Sonnerie de la fin de la séance**.
15.22 E : Ralentit ses gestes.
15.25 A : *On termine notre partie, quand même, hein*. E : Place la pièce.
15.30 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.*) Tu mets un rond//Patrick* A : Pointe sa personne de la main, cherche la pièce et la place.
15.35 A : (Pointe l'enfant du doigt.) *Tu mets un rond//rose.* E : Regarde la modèle tenu par l'adulte. Cherche et place la pièce.
15.40 E : *Patrick//Mets un rond vert, Patrick* A : Cherche et place la pièce.
15.43 E : *Patrick* A : *C'est à moi* E : (Lève la main. Signe de stop.) *Mets, mets un rond rouge, Patrick.* A : Cherche et place la pièce.
15.45 E : *Chris, il met un rond bleu, Patrick.* (Se saisit du rond pour le placer.) L'adulte intercepte le geste pour l'empêcher. E : Recule son bras pour conserver la pièce.
15.46 A : *+Mais non, tu as dit Patrick+* E : Éloigne davantage son bras de l'adulte.
15.47 A : *+Tu as dit Patrick, tu as dit Patrick.+*
15.48 E : ↑*Moi, je mets un rond bleu*,↑ *Chris i met un rond bleu.* A : (Laisse faire.) *Bon, c'est bien.*
E : Place le rond dans l'abaque.
16.05 A : *Regarde,// maintenant, on va mettre les couleurs que tu veux. On en fait un autre, et tu choisis les couleurs. On ne regarde plus les modèles*.

16.10 A : *Dis-moi*. E : Regarde les abaques.
16.15 E : *Rouge, rose, jaune* A : *Ah oui, tu vérifies les couleurs. J'avais oublié.*
16.20 A : *C'est bon ?* E : *Oui.*
16.22 A : *Bien. Tu choisis tes couleurs ?* E : *Non.*
16.23 A : *Tu ne veux pas ?* E : *Non.*
16.24 A : *Bon. On arrête pour aujourd'hui.* E : *Non.*
16.25 E : *+Oh non, oh non, oh non, oh non…+*
16.30 A : *Je sais, tu n'as pas envie que ça s'arrête*. E : *+Non, non, non, non,…+*
16.35 A : (Regarde l'enfant. Sourit). *Oui*. *C'est fini pour aujourd'hui mais attention//La semaine prochaine//on recommence.* E : regarde l'adulte dans les yeux.
16.45 A : *Vendredi prochain, on recommence.* E : Manipule les abaques.
16.50 A : *On va travailler toute l'année ensemble.* E : Regarde la fiche. Regarde les abaques.
16.55 A : *Donc, c'est fini pour aujourd'hui, mais ça recommence la semaine prochaine.* (Commence à ranger le matériel. S'arrête.)
17.05 A : *Comme d'habitude.* E : Oh ::: (Plainte.)
17.10 A : *Et oui. Ce n'est pas très agréable//quand ça se termine.//On aimerait que ça dure//longtemps.* E : Manipule doucement les abaques.
17.20 A : Regarde l'enfant.
17.30 A : (Regarde l'enfant.) *Tu ranges ?*
17.31 E : Range le matériel.
17.35 A : Veut l'aider. E : *↑Moi, je range, Moi !↑*
17.36 A : *Et moi, un peu*. (Initie un jeu.) *Un peu, un peu* (Avance ça main vers le matériel à ranger.) E : Rit.
17.40 A : (Retire sa main.) *Qui range* ? E : *C. !*
17.41 A : Se recule.
17.50 E : Fini de défaire les abaques. A : *Très bien*.
17.51 E : Se lève précipitamment pour se mettre à la fenêtre.
17.55 A : (Finit de ranger le matériel.) *Et bien je suis content. Tu as très bien travaillé et très bien réfléchi, C. Tu es un garçon très intelligent. Il n'y a aucun doute.*
E : Tourne le dos à l'adulte. Regarde par la fenêtre.
18.06 A : *Moi je suis très content de travailler avec toi. A chaque fois.*

L'adulte termine le rangement. Porte l'enfant sur son dos pour le raccompagner dans sa classe.

Annexe 14

Séance 39. Le Scrabble. Extrait : dynamisation d'une séance d'apprentissage à partir d'un choix du jeu par l'enfant.

Lorsque nous sommes venu le chercher dans sa classe, C nous a gratifié d'un long regard direct. Il nous a suivi. Comme d'habitude, nous lui avons demandé d'ouvrir la porte de notre salle de travail ; ce qu'il a fait sans réticence. Une fois entré, il est allé tout droit vers les étagères où étaient rangés des jeux.

02.02 E : (Prend un jeu en main.) *↑Je veux ça !↑* A : Règle le chronomètre de son téléphone. Ne regarde pas l'enfant.
02.18 E : *Oh ! Ça ! La tortue !* A : Toujours sur son téléphone.
02.22 E : *C'est quoi, la tortue ?* A : (Reste à distance de l'enfant.) : *Ah, oui. Ça, c'est la Maison des sons.*
02.26 E : Se saisit de la boite et la pose sur la table.
02.27 E : *Les sons !* A : *Oui.*
02.30 E : Ouvre la boite. A : (S'assied à la table.) *Tu veux que je t'explique comment on joue // à la maison des sons ?*
02.31 E : *Oui !* (reste debout)
02.40 A : (Ne regarde pas l'enfant.) *Alors//il faut d'abord construire une maison* (construit une maison en carton disponible dans la boite.)
02.45 E : Imite l'adulte.
02.48 A : *La maison des sons.*
02.58 E : *La maison.*
02.59 A : (Montre sa maison construite à l'enfant sans le regarder dans les yeux.) *Voilà, quelque chose comme ça…*
03.04 E : S'assied côte à côte de l'adulte. A : Regarde une troisième maison dans la boite de jeu.
03.05 E : Regarde dans la boite aussi.
03.06 A : *Tu regardes avec moi//pour voir comment ça marche.*
03.07 E : Prend la maison construite par l'adulte.
03.14 A : (Découvre le jeu et semble perplexe.) *Ah, oui…*
03.17 E : Se saisit du couvercle de la boite pour l'observer.
03.18 A : (Lis la règle.) *Ce sont les sons des mots.*
03.27 E : regarde vers les étagères où sont rangés d'autres jeux.
03.36 A : *On regardera ça une autre fois.* E : Regarde la boite avec l'adulte.
03.38 A : *Là, c'est un peu trop compliqué* (Range le jeu.)
03.39 A : (Range le jeu.) *On regardera ça une autre fois.* (Regarde vers les étagères.)
03.45 A : *Je sais que tu as envie de jouer avec ça.* E : Prend la boite que l'adulte vient de ranger et se lève pour la placer sur les étagères.
03.50 A : *On jouera ensemble. Je regarderai plus précisément//parce que c'est un peu compliqué.* E : Assis par terre, près de la première étagère où sont rangés les jeux. Regarde les boites. A : Reste assis et observe en prenant des cartes de mots.
03.53 E : *Je crois, heu//je vais soisir [swzir]//heu*
03.56 A : Se lève pour ôter sa veste et se rassied. Observe quel jeu retient l'attention de l'enfant.
03.59 E : *Ça !* (Prend le Scrabble©.)

04.00 A : *Le Scrabble ?* E : *oui ! Le Scrabble !*
04.05 A : *Ah ! Ça//on pourra jouer tout à l'heure.*
04.02 E : Observe encore l'étagère. Repère une deuxième boite de Scrabble©.
04.12 A : *C'est une bonne idée.*
04.19 A : *On pourra jouer//avec le Scrabble©* (Regarde l'enfant.)
04.22 E : *Deux Scrabble.* A : *Oui.//Il y en a deux.*
04.24 A : *Tu as raison* (Regarde l'enfant.) //*Il y a 2 Scrabble.*
04.32 E : Se lève et dépose les 2 boites de Scrabble sur la table.
04.37 E : En voulant s'assoir près de l'adulte, glisse de sa chaise. A : *houlà* (Retient l'enfant) !
04.38 E : *Houlà* ! A : *Hou !*
04.39 E : *Hou !* A : (Tient l'enfant dans ses bras.) *Tu as eu peur ?*
04.41 E : *Houlà* ! A : Rit E : *Houlà !* (Balancement du torse.)
04.42 A : (Caresse l'enfant dans le dos.) *Ça va ?*
04.43 E : *Houlà ! Houlà !* A : *Ah oui ! Ça fait peur.*
04.45 E : Se lève. Retourne vers les étagères. Prend un jeu. Se retourne. Regarde la table. Réalise que le Scrabble y est déposé. Repose le jeu. Revient s'assoir.
04.50 A : (Ouvre la boite de Scrabble©.) *Tu as failli tomber.*
04.52 E : *Le Scrabble.* A : *Ah oui//le Scrabble. C'est bien. Attends*.
04.57 A : *On peut jouer au Scrabble. Attends. Je laisse les cartes de côté.* (Range le jeu de cartes à ses côtés sur la table.) E : Prend le couvercle de la boite de Scrabble et l'observe).
05.02 A : (Place le plateau du Scrabble devant l'enfant.) *Alors//regarde bien le Scrabble. //Je te laisse découvrir le Scrabble.* (Se place en retrait)
05.03 E : Prend le sac de jetons. Hésite à ouvrir.
05.09 A : *Qu'est-ce qu'il y a//dedans ?* E : Hésite toujours.
05.11 A : *Ah… Ouvre !*
05.16 E : Regarde *y'a des pions !* A : (Avance son visage pour regarder.) *Oui. Y'a des pions ! Très bien. (*Prend des jetons dans sa main)
05.22 E : Renverse le sac dans le couvercle de la boite.
05.23 A : *Qu'est-ce qu'il y a sur les pions ?* E : Ne répond pas. Manipule les jetons.
05.26 E : (Manipule toujours les jetons.) *Il y a….*
05.37 A : *Que vois-tu sur les pions ?* (Déplace le sac vide sur le côté de la table pour dégager le plateau.)
05.47 A : *Qu'est-ce que tu vois //sur les pions ?*
05.48 A : (Pointe les jetons.) *Là// ce sont des pions.* (Pointe les lettres.) *Et là//qu'est-ce que tu vois ?*
05.57 E : *Des mots*. A : *Oui ! C'est pour écrire des mots.*
06.00 A : *Le Scrabble est un jeu pour écrire des mots.*
06.08 A : *Est-ce que tu vois les mots ?* E : Regarde le plateau.
06.11 A : *Montre-moi //montre-moi // les mots.* E : sans répondre, manipule les pions dans la boîte de la main gauche. Dans le même temps, regarde le plateau.
06.17 A : (Modélisant le pointage.) *Avec ton doigt, montre-moi un mot*. E : Rapproche la boite contenant les jetons.
06.18 E : Retourne le plateau.
06.20 A : *Tu regardes de l'autre côté.*
06.26 A : *Est-ce que tu vois des mots ?*
06.33 E : Place un jeton sur le plateau qui ne comporte pas de mot mais des chiffres.
06.35 A : (Pointe une case avec un chiffre.) *Qu'est-ce que tu vois ?*
06.40 E : 2 ! A : *oui* ! E : retourne le plateau côté mots.
06.41 A : *Oui, ce n'est pas un mot !*

06.43 A : *Voilà ! Les mots sont ici !*
6.44 E : Pointe les cartes que l'adulte avait mises de côté qui contiennent des mots
06.51 E : *Oh ! Ce sont là, les mots.*
06.52 A : *Oui ! Et bien essaie//essaie.*
06.53 E : Prend quelques jetons.
06.54 A : Prends ces lettres pour écrire un mot.
06.55 A : *Attends, je vais t'aider.* (Retourne les jetons pour que la lettre soit visible)
06.56 A : *Je les mets à l'endroit.* E : Fait de même
07.05 A : *Ah oui. Toi aussi tu les mets à l'endroit. //Pour bien regarder les lettres.// Les lettres qui servent à écrire…*
07.14 E : *O* (Place le jeton.) A : *Ah oui ! Très bien*
07.26 E : prend et place le D A : *Oui !*
07.30 E : *U* (Place le jeton.) A : *Bien !*
7.44 A : *Tu as compris tout seul comment on jouait.*
07.48 E : *S* (Place le jeton.) A : *Mmmmm* (satisfaction)
07.52 E : *N*
07.54 A : *M* E : M A : *Bien. Bravo, C. !* E : Place le jeton.
08.00 E : *B* (Le place.) A : *Oui.*
08.05 E :
08.11 E : *Je vais le mettre ici !* A : *Oui. Bravo !*
08.13 E : *K* A : *Oui !*
08.19 E : *Alors, où sont-ils le K* ?
08.29 A : (Observe l'enfant.) *Est-ce qu'il y a un K ?*
08.30 E : (Cherche sur le plateau.) *K*
08.33 E : Pointe une case avec le jeton sans déposer celui-ci. Il s'agit d'un G.
A : (pointe la même case avec le doigt). *C'est un G mais on le voit mal.*
8.38 A : *↑Peut-être qu'il n'y a pas de K ↑* E : Observe le plateau.
08.48 E : (cherchant sur le plateau*)↓ Peut-être qu'il n'a pas de K↓* (remet le jeton dans la boite.)
08.53 E : (Prend un nouveau jeton.) *N* A : *M* E : *M* A : *Oui ! Très bien !*
08.55 E : Place le M. A : *Très bien*.
08.57 E : (Prend un nouveau jeton.) *I* (le place.) A : *Bravo !*
09.02 E : (Prend un nouveau jeton.) *P.* (Recherche sur le plateau.)
09.05 E : *Ah ! Il est là !* (Place le P.) A : *Oui ! Bravo !*
09.09 E : *E*
09.17 E : *là !* A : *Oui ! Gagné !*
09.20 E : Q ! *Vu le* Q. *Ah ! Il est là* A : *Oui*. (Acquiesce de la tête) *Bravo !*
09.30 E : *A* (Place immédiatement.) A : *Bien !*
09.34 E : *A !* *A : Bravo ! Tu as réussi !*
09.40 E : *A !* *A : Bravo ! Tu as gagné !*
09.45 E : *E !* *A : Bravo !*
09.55 E : *C !* *A : Très bien !*
10.02 E : *I !* *A : Oui !*
10.05 E : *E !* A : *Bravo !*
10.08 E : *F !Où sont-il le F. Ah , là !* A *: Bravo !*
10.17 E : *T* A : *Bien ! Tu l'as placé à l'endroit. Tu l'as mis dans le bon sens.*
10.26 E : *K ! Y'en n'a pas !* A : Non ! *Il n'y en a pas. Bravo↑ Très très bien ↑*
10.38 A : (Lève la main en direction de l'enfant.) *Alors // on va jouer à un deuxième jeu. Regarde bien.* Se lève pour se rendre au tableau. Déplace le caméscope. E : regarde le plateau.

10.42 A : (Écrit au tableau.) *Regarde bien.*
11.04 A : *Ça c'est un mot !* E : *Un mot*
11.08 A : *Est-ce que tu sais lire ce mot ?* E : *Oui !*
11.09 E : *M.A.I.S.O….* 11.16 A : *N* E : *N*
11.18 A : *↑Très bien Chris !↑ Bravo ::: ! Magnifique !↑* E : baisse le visage, met ses doigts à sa bouche.
11.24 A : *Alors, regarde bien. Ça fait :* (Scande chaque syllabe.) *Mai//son* E : *Mai//son.*
11.34 A : *Voilà :::Une mais//son*. E : *Maison.*
11.36 A : *Maison*. (Dessine une maison.) *Je fais même la fumée. Tu aimes bien la fumée. Je fais la fumée.* E : tapote sur la table avec les doigts de la main gauche. Ne regarde pas le dessin.
11.45 A : (Revenant vers C.) *Alors est-ce que tu peux trouver… ? Alors, bon tu retires les lettres maintenant.* E : Prend le plateau et fait glisser les lettres.
11.47 A : *Et tu cherches le mot : mai//son*.
11.52 E : (Regarde le plateau et le modèle au tableau.) *Mai//son* A : (Regarde l'enfant) *<<Cherche-le bien.<<*
11.55 E : *↑Mai//son ↑* A : (Pointe du doigt le tableau.) *Regarde bien comment il est écrit.* E : Regarde le mot au tableau.
11.58 A : (Fait un pointage circulaire sur la partie du plateau où se trouve le mot.) *Il est par ici*. E : Regarde la partie du plateau pointée.
11.59 E : *Mai//son // Mai//son* (Regarde le plateau.)
12.01 A : *Oui ! mai/son.*
12.11: (Regarde le plateau.) *Il est par ici, je crois.* (Reprenant mon geste de pointage.) *Il est par ici.* (Regarde par intermittence le plateau et le tableau.)
12.20 E : (Tourne non doigt au-dessus du mot.) *Il est…..mai…son !*
12.24 A : *Bravo :::! -Alors maintenant,// tu peux //l'écrire !-*
12.28 E : (A pris le jeton A.) *A :::* A : (Lève l'index en signe de stop ou de demande d'attention.)
12.31 A (Pointe du doigt le mot écrit au tableau.) *-Est-ce que ça commence par un A ?-*
12.32 E : (Regarde le mot au tableau en attention conjointe.) : *Nnnnn, ↑non !↑* (Retire le jeton A)
12.35 A : (Regarde le mot sur le plateau.) *Non.// Très bien.*
12.37 E : (Prend le jeton M.) *M ! Ça commence par N !* A : *Bravo :::!*
12.39 A : *M mmm* E : *N [n] :::*
12.40 A : *[m] :::* *E : [n] :::* (Regarde la plateau. Mimique sourire plus accentué)
12.43 A : (Regarde l'enfant. Tient sa gorge entre les doigts.) *[m] :::*
12.46 E : (Regarde le plateau) *[mə]* (Touche ses lèvres de son index.)
12.48 A : *Oui. [mə] Bien. :::* (Lève son pouce en signe d'approbation.)
12.50 E : *M*
12.51 A : *Ensuite ?*
12.52 E : (Place la pièce.) A : (Regarde le tableau.)
12.55 *↑Oui !↑*
12.57 E : *↑iiiiiiii↑*
12.59 A : *-Très Bien !-*
13.03 *E : ça commence par un i ! i.*
13.05 E : (Place le jeton i.) *i.* A : Regarde le geste de placement.
13.08 E : (Regarde le mot au tableau.) *S !* Adulte : *Oui.*
13.09 A : *Oui ! Après S.* E : Cherche le jeton S.
13.10 A : *Est-ce qu'il y a un S ?* E : *Non.*
13.11 A : *Alors,//S'il n'y a pas de S…(*Cherche dans seconde boite.) *Tu peux…*

13.17 E : *↑Là, il y a un S ! ↑* (Prend le jeton S.) A : *Ah, ben, ↑super↑ !*
13.18 E : Regarde au tableau.
13.19 A : *Je ne l'avais pas vu.*
13.20 E : Place le jeton S dans le mot : maison. A : *Très bien.*
13.23 A : *Après ?*
13.25 E : *O :::*
13.28 A : *-Oui ! Bien !-*
13.31 E : *O :::* (Regarde le plateau.)
13.33 E : *Il est là, O !* A : *Oui ::: Très bien.* E : Place le jeton. (Regarde le tableau.)
13.40 E : N A : *Très bien.* E : Cherche le N dans les lettres placées devant lui.
13.46 A : *Est-ce qu'il y a un N ?* E : Se penche sur le plateau.
13.54 E : *Pas !*
13.57 E : *Je crois qu'y a pas un N.* (Mimique du sourire accentuée.)
13.58 A : *Tu as raison :::*
13.59 A : *Il n'y a pas N.*
14.00 E : Se tourne vers la boite où se trouvent la réserve de jetons. A : (Pointe avec le bras et le doigt.) *Prends en un, là-bas.* E : (Cherche dans la boite.) *Prends en un [prãzãɛ̃].*
14.11 E : (Se saisit d'un jeton N) Ici. A : *Oui.*
14.13 E : Place le jeton sur le mot. A : *Très bien :::*
14.16 A : (Pointe des doigts le mot sur le plateau.) *Et bien// tu as écrit//le mot… ?*
14.17 E : *<<maison<<*
14.21 A : (Conserve le pointage.) *-Quel mot as-tu écrit ?-*
14.23 E : *S* (Pose sa tête sur sa main droite. Regarde le mot sur le plateau. Pointe les lettres avec son index gauche.)
14.26 A : (Pointage glissant) *C'est le mot….mai… ?*
14.29 E : *Son [zɔ̃]* A : *Oui.*
14.32 A : *Oui. Tu as écrit le mot MAISON.* E : *<< Maison<<.* A : *Bravo !*
14.37 A : *Alors//maintenant…*
14.39 A : *Tu vas écrire un autre mot.* (Se lève pour aller au tableau)
14.42 A : *Oh ! Tu as vu qu'il y avait me dessin de maison ?*
14.47 A : (Pointe le dessin de : dame) *Et là, c'est une… ?* E : Ne regarde pas.
14.48 A : *C'est une… ?* E : Regarde ce que pointe l'adulte.
14.49 E : *D !*
14.54 A : (Conserve le pointage) *Une… ?* E : Regarde l'adulte dans les yeux. Sourire accentué.
14.56 A : *Oui…Oui, Oui, vas-y* (sourit).
14.59 E : *Une…*
15.00 A : *Une dame.* E : *Dame.*
15.05 A : (Va au tableau) *Une dame, ça s'écrit comme ça.* (Écrit le mot en majuscule d'imprimerie.) E : observe l'adulte écrire.
15.18 A : (Au tableau. Entoure le mot : dame.) *Voilà, ça c'est le mot : dame.*
E : (Regarde le mot sur le plateau.) *Dame.*
15.24 E : *↑D↑* (Regarde les lettres dans la boite.) *Ze dois écrire le mot : dame.*
15.25 A : *Voilà.* (Revient s'assoir.) *Et bien maintenant, écris le mot : dame.*
15.28 E : *Je dois écrire* –incompréhensible-. (Fouille dans la boite.)
15.36 A : (Se lève et passe derrière l'enfant pour avoir accès aux lettres) *Je vais t'aider un peu. On va…on va…je vais trier un peu.*
15.41 A : (Tourne le dos à l'enfant.) *Il y en beaucoup des jetons.* E : Regarde l'adulte
15.48 A : *Tiens, le C, on va en avoir besoin.*

15.52 A : (Pointe le mot : maison tout en rangeant les lettres.) Ici, il n'y a pas de C, hein ?
E : (Regarde le mot : maison) *Non*.
16.15A : (Place les lettres de : dame. Revient s'assoir devant enfant.) *Voilà, je te laisse écrire//le mot// dame.* E : *Dame*.
16.19 A : *1° lettre ?* E : DA. A : *Très bien- Après ?*
16.24 A : (Regarde le tableau.) A : *Bien. Après ?*
16.27 E : (Regarde le tableau. Après un très court temps d'hésitation.) *>M> !*
16.33 A : *<Très bien, C. ! Après ? <*
16.37 A : *Après ?*
16.39 E : (Regarde le tableau) *E*
16.48 A : *<Bravo! Bravo :::! < ↑Félicitations!↑ ↑Tu as réussi.↑*
16.50 A: (Pointage glissant du mot.) Donc, tu as écrit le mot ? E : *Dame.* (Range les lettres du mot.)
16.52 A: *Oui ::: Super !* (Geste des deux pouces levés.)
16.58 A : (Regarde le plateau.) *Alors maintenant, //regarde les dessins //et dis-moi quel mot tu as envie //d'écrire.*
17. 05 A : Range les lettres du mot : dame. E : Regarde l'adulte faire.
17.08 E : Retire un pion du mot : dame. A : *Non ! Laisse les pions…* E : *tends, tends, tends, tends, tends, tends* (Remplace les pions blancs par les pions bleus.)
17.12 E : *veux bleu* A : *Ah oui ! Tu veux les remplacer par les jetons. Très bien. Bleus. C'est vrai qu'ils sont plus jolis.*
17.24 E : *Ze [zə] crois pour A et C.* (Change les jetons.)
17.35 A : *Tu crois très bien. Tu as raison. Bravo !* E : finit de changer les pions.
17.47 A : *Bien ! //Regarde↑// les dessins↓. // Choisis le mot// dont tu as envie*. (Rythme lent et scander par les informations.)
17.48 A : (Pointage avec doigt.) *Regarde ça, c'est…un….* E : Regarde le dessin pointé par l'adulte
17.52 E : *<un arbe<* [ar b] Regarde au tableau si le mot ne s'y trouve pas.
17.53 A : *<un arbre<* E : Regarde le dessin sur le plateau en attention conjointe.
17.55 A : *<là c'est un…< ?*
17.56 E : *<balais.<*
17.57 A : <Très bien ! Là c'est un… ?<
18.02 E : *+Éléphant.+*
18.03 A : *<Voilà !<*
18.04 A : *<Donc, tu peux choisir d'écrire le mot arbre //(Pointe les mots.) balais //éléphant*
18.06 A : *Vas-y ! Choisis !*
18.13 E : *<Arbe !< >Eléphant !>* (Pointe rapidement le mot : éléphant avec l'index.)
18.14 A : *Oui ::: ! Il est sympa, ce mot : éléphant !*
18.15 A : *Alors…je vais…peut-être trier un peu les lettres*. (Se lève, contourne la chaise l'enfant pour trier les lettres.) E : lève la main gauche. Replis légèrement sa tête dans les épaules durant le passage de l'adulte derrière lui. Regarde la boite où sont les jetons.
18.21 E : S'étire. Baille et place ces mains derrière sa nuque. Regarde la boite. A : *Parce qu'il va avoir besoin//alors//attends, je vais peut-être avoir…* (Continue le tri.)
18.29 E: (Participe au tri.) *C'est quoi qui est* –incompréhensible-
18.32 A : *+□Ah ::: ! Regarde C. ! ↑Des jetons bleus↑ + Ils sont plus beaux. Et là, il y en a plein+.*
18.35 E : *Zetons [zetɔ̃] bleus.* A : *Oui :::*
18.40 E : Ote les jetons blancs du plateau avec l'adulte.
18.48 A : *Tu as raison.// Ils sont plus jolis.* E : regarde les mains de l'adulte qui trie.

18.43 E : *>↓Pas tout↓, ↓pas tout↓, ↓pas tout↓>*
18.56 A : *<Tu ne veux pas tout ?<* E : *Mais y'aura ↑plus rien↑*
19.01 A : *Après y'aura plus rien ? Mais, si. Regarde.* (Montre tous les jetons.)
19.04 E : (Regarde les jetons dans les mains de l'adulte.) *Oh ! D* ! *J'en veux D !*
19.10 A : (En train de trier.) *Tu veux le D ?* E : *Oui. A : Alors, le D. Je cherche. Ça, c'est un A.// Et si on les mettait ensemble ? A, A, A.* (Insiste sur chaque lettre et sur la réitération)
19.20 E : *Le D. Le D.* A : *Je cherche D. Y'a encore un A.* E : rires (audibles)
19.35 A : *Encore un…Ah, ça c'est un i !* E : rires (audibles)
19.37 A : *Nous voudrions un D !* E : Regarde le plateau.
19.40 A : *Ça c'est un A !* R : regarde les jetons triés par l'adulte.
19.43 A : *Un U.* (Dépose le jeton à côté d'un autre jeton U.) *On les met ensemble !* E : aide l'adulte à bien aligner les jetons.
19.46 A : (En train de trier.) *Si tu veux m'aider, tu peux, hein.* E : Continue d'aligner <u>les nouveaux</u> jetons déposés par l'adulte.
19.54 E : *A ::: j'ai mis là :::* A : *Oui.* (En train de trier.)
19.56 E : (Voit un jeton M dans ceux qui ne sont pas encore triés.) *↑M !↑* (Pointe avec le doigt.)
19.57 A : *↓M↓* E : *Je le mets là.* (Place le jeton avec les autres M.)
20.00 A : *Oui.*
20.09 E : *Y'a des D ↑ou quoi :::?↑*
20.10 A : (En train de trier.) *Ben// J'ai l'impression qu'il n'y en a pas beaucoup de D….*
20.14 A : *D, est-ce que je vais trouver un D ?* E : Regarde les jetons dans la main de l'adulte.
20.17 A : *Le D dont tu as besoin*. E : Observe les jetons dans la main de l'adulte.
20.20 A : *Pourquoi les D ne sont pas là ?*
20.23 A : *Les D sont partis en vacances ?*
20.33 A : *E !* (Place le jeton avec les autres E) E : observe les jetons triés.
20.37 A : *H !* E : observe les jetons. S'agite un peu.
20.38 A : *N !*
20.46 A : *O ! O !* E : rires (audibles.)
20.55 E : *Moi D !* A : *Ben, oui. // Je cherche. C'est incroyable.*
20.59 E : *Un D, comme DD* // *Ici.* (Pointe la lettre D du mot : dame avec regard et doigt. Touche la case à plusieurs reprises.) A : (En train de trier.) *Oui :::*
21.04 E : *Comme DD* A : (en train de trier) *Oui. Exactement. Tu as raison.*
21.15 E : *D comme DD* A : *Tu connais quelqu'un qui s'appelle Dédé ? Tu sais que, des fois, il y a des gens qui s'appellent Dédé.*
21.19 E : *↑D.D comme D.D↑*
21.23 A : *Le dé //qu'on lance //pour jouer, aussi !*
21.27 A : Place un O E : (pointe les jetons avec sa main droite) *O O O O !* A : *Ouais !*
21.31 A : (A trouvé un jeton D.) *Ah ::: ! Quand même !* E : *Là* (se saisit du jeton et le place sur le mot : Dame.)
21.38 A : *J'en ai trouvé un. Un D.* E : *Un D* A : *↓Voi//là↓.* (En train de trier.)
21.41 A : *Le C, on va le mettre là…* E : Observe les lettres rangées.
21.45 A : *Tu vois, je trie les lettres. Je mets toutes les lettres pareilles, ensemble. E :* Regarde la main de l'adulte.
21.49 A : *Mais, ça tu sais faire, ça.* E : *D. il est là le D.*
21.57 A : *Alors, ça y est…*(Range les jetons.)
22.00 A : *Alors, tu dois écrire le mot… ?* E : Regarde le plateau.
22.03 A : *Quel mot dois-tu écrire ?* E : Regarde le plateau.
22.04 E :: *éléphant !* (Pointe le dessin du doigt et du regard.)

22.05 A : *Très bien, C.* (Range les derniers jetons.)
22.13 E : *Éléphant.*
22.14 A : Alors, des fois, le E, ça peut faire [e] aussi. E : *Éléphant !*
22.17 E : (Prend un pion E.) *Ah, Il est là, éléphant*. A : *Voilà ! Très bien !* E : Place le jeton E.
22.24 E : (Pointe la case du L.) *Il manque un L, L, L…L* (S'écarte de la table.)
22.31 E : (A repéré un pion L parmi ceux que l'adulte trie et le prend.) *Il est là, L, il est là, il est là (*Pose la lettre.) A : *Oui :::! Très bien.*
22.37 A : Ç*a commence par un d ! [*d e d e*] A :* Silencieux. Range les lettres.
22.37 E : *Ça commence par [*d e*]*
22.38 E : [d e d e] A : Silencieux. Range quelques lettres l'enfant.
22.47 E : *Ça commence par un d.*
22.49 E : *Ça commence par un d.*
22.51 A : *Un d.* (Range les lettres.)
22.53 A (Pointe du doigt la première lettre du mot : dame.) *Comme ça. C'est le mot « dame » qui commence par un d.* E : Regarde la lettre pointée.
22.58 A : *Est-ce que tu connais un autre mot qui commence par [*d e*] ?*
23.01 E : Regarde le plateau.
23.02 E : (Regarde le plateau.) *Heu… ↓un autre mot qui commence par d↓*(intonation descendante)
23.08 A : *< un autre mot//qui commence par d.<* E : Regarde le plateau.
23.20 A : (Vient se rassoir. Regarde le mot « éléphant ») *Voilà. Alors, //là//tu as écrit…[*e*]*. (Pointe le mot sur le plateau.) *Il faut continuer :::* E : Ne regarde pas le plateau.
23.21 E : *[d e d e]*
23.22 E : *Un autre mot qui commence par [*d e*]* (Ne regarde pas le plateau.)
23.24 A : *Ah oui ! // Moi, j'ai « dindon ».*
23.25 E : *Z'en [*z ã*] ai un.* (Touche le jeton D du mot « dame ».)
23.31 A : (Regarde ostensiblement le plateau.) *Sur le jeu, il n'y en a pas d'autres.*
23.34 A : *C'est dans ma tête* (pointe sa tête de sa main droite.) E : Regarde la tête de l'adulte.
23.36 A : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *Dans ma tête*. E : Regarde l'adulte dans les yeux.
23.38 A : *Une dinde.*
23.41 A : *Un doudou.* E : regarde le plateau.
23.47 A : *Alors ?//Éléphant.*
23.50 E : Place le P du mot.
24.14 E : *[*d e d e*]* A : rires (audibles)
24.23 E : *[a:::]* (modulations)
24.28 E : *H* A : *↓Très bien↓*
24.33 E : Place le H.
24.34 E : *A* A : *Bravo.*
24.35 E : *[*e*] [*l e*] [*f ã*]*
24.52 E : Pointe 3 fois le mot dans le sens conventionnel. A : *>Oui ::: !>*
25.01 A : (Pointe chaque syllabe par un pointage glissant.) *[*e*] [*l e*] [*f ã*]*
25.02 A : *Alors ? Le [*f ã*] ?*
25.03 E : *N* A : *Très bien !*
25.22 E : *Ça commence par un d !*
25.26 A : *Oui. // Le mot « dame » commence par un // d.*

25.28 A : *[dedededede]* (rythme : croche pointée double-croche) E : écoute en regardant le plateau.
25.31 A : *[dadadada]*
25.33 A : *[damdamdamdam]*
25.35 E : *[dedededede]* (Rythme exactement reproduit.)
25.39 E : *[vevevevve]*
25.41 E : *Il est là, le V.* (Montre la lettre V parmi les jetons rangés devant lui.)
25.54 E : *Ça commence par un d.* A : Silencieux.
26.00 E : *Ça commence par un d.*
26.04 E : *Ça commence par un d.* A : Rires (audibles.)
26.09 A : - *Tu veux un mot qui commence par un d ?* E : *Qui commence par un d* (Regarde le plateau.)
26.13 A : - *Est-ce que tu connais un mot qui commence par un d - ?* E : Range deux jetons sur le long du plateau.
26.14 E : - *Oui je connais un mot qui commence par un d.* – (Range les deux jetons) *Un d, un d, un d.*
26.15 A : - *Dis-moi.-* E : >*Là*> (Pointe le mot : dame) A : *↑Oui. - Et c'est le mot ?-*
E : ↑*Dame.* A : ↓*Oui !*
26.26 A : (Pointe le mot : éléphant.) Alors, qu'est-ce qu'il manque à : éléphant ?
26.29 A : *La dernière lettre*. E : Regarde le mot.
26.42 E : Pète. A : *Oh ! Tu as pété* (Sourit) E : (Mimique de sourire accentuée.) Baisse un peu la tête.
26.45 E : Regarde le mot : dame.
26.48 A : (Pointe le mot : dame.) *La dame t'intéresse. Tu connais des dames ?* E : *Oui :::*
26.50 A : *Ça commence par un d.* A : Regarde l'enfant. Sourit.
26.54 A : *Tu connais des dames ?* E : Arrange les pions du mot : dame.
26.58 A : (S'associe à l'action de l'enfant) *Est-ce que tu connais des dames à l'école ?*
27.01 E : <<oui<< A : *Qui ?*
27.05 A : *Quelle dame ?*
27.07 E : *Ça commence par un d.*
27.08 A : Soupire
27.04 E : *Ça commence par un d.* A : Soupire.
27.11 A : (Pointe la 1ère lettre du mot : maison.) *Et là ? Ça commence par un… ?* E : *M*
27.14 A : (Pointe la 1ère lettre du mot : jupe, mot pas encore traité.) *Et là ? Ça commence par un… ?* E : *[zi]* (j)
27.20 E : *Je crois que (incompréhensible). Je oisis [wzi]…(*regarde les lettres triées devant lui).
27.23 A : *C'est bien, C.*
27.24 E : *Ah ! Il est là !* A : *Oui.*
27.26 A : *C'est une jupe.* E : *Zupe* [zɥp]
27.28 E : (Tient le jeton entre ses doigts.) *Il est là, le Zi [zi].*
27.30 E : *Ça commence par un Zi [zi].* (Tient le jeton entre ses doigts. Ne regarde pas le plateau)
27.32 A : *Le mot « jupe » est là*. (Pointe le mot sur le plateau). E : Place le jeton.
27.35 A : (Pointe le mot « éléphant ». *Alors ? Qu'est-ce qu'il faut comme lettre ?* E : *T* A : *Oui !*
27.38 A : *Tu l'as ?* E : Place le T. A : *Bravo !* E : *Éléphant.*
27.43 A : *Donc, dis-moi les mots que tu as écrits* ?
27.50 A : (Pointe le mot maison)
27.55 E : *Dame*. A : *Non, ça ne n'est pas le 1er mot.*

28.06 E : *Maison* A : *Oui ::: !*
28.07 A : (Pointe le 2ème mot.) E : *Dame* A : *Oui !*
28.08 A : (Pointe le 3ème mot) E : *Éléphant* A : *Très bien. Tu as écrit//3 mots.*
28.10 A : *Tu peux...* E : (Pointe le mot /arbre/ de l'index gauche.) *Arb !* A : *Tu veux écrire le mot /arbre/ ?* E : *Ar ::b* A : *Arbre.* E : Pointe toujours le mot. Le regarde.
28.27 A : *Ça commence par un… ?* E : *A.* A : *Très bien.*
28.30 A : *Après ?* E : *R.* (Regarde le tas de jetons.) A : *Oui.*
28.31 E : Y est là. (Se saisit du jeton /r/.) *Ze l'ai trouvé.* A : *Oui.*
28.38 A : *Très bien.*
28.39 A : *Après ?*
28.43 E : *B.*
28.46 A : *Bravo.* E : Place le jeton.
28.55 A : *Après ?* E : *R.* A : *Très bien.*
29.03 E : *↑R* (Se penche sur le côté. Cherche le jeton dans le tas. Observe le mot sur le plateau.)
29.09 A : (Indique globalement l'endroit où se trouve le jeton.) E : *Le trouve.*
29.20 A : *Bravo*.
28.28 A : *Après ?* E : *E.* A : *Très bien. Très très bien.*
29.45 A : (Pointe l'ensemble du mot du doigt.) *Et tu as ?* E : Regarde le mot.
29.50 A : *Quel est ce mot ?* E : *↑Arbe.↑* A : *Très bien*.
29.52 A : *Et tu as écrit… ?* (Pointe lentement chacun des mots complétés.)
29.55 A : 1, 2, E : (écholalie) *1, 2*
E : (sans écholalie.) *3, 4.*

Même démarche avec coq, oreille, marteau.
Fin du jeu à 42.21 mn.

Annexe 15

Transcription Séance 40. Extrait : Le jeu pour entrer en communication.

Ce jour-là, l'enfant est réticent. Il ne nous a pas regardé lorsque nous sommes entre dans sa classe pour venir le chercher. Aucun regard, aucun geste alors que précédemment, seulement depuis quelques mois, nous lui faisions une bise. Une fois dans le couloir, il a couru devant nous, semblant nous fuir. Il s'est caché dans les escaliers. Nous nous sommes rendu dans la salle pour l'attendre. Il reste dans le couloir mais pousse de petits cris pour se rappeler à nous.

01.25 A : *Ah ! Tu veux jouer à cache-cache ?* (Sors dans le couloir pour rejoindre l'enfant)
02.00 A : *Ah !Je l'ai vu*
02.10 A : *Allez, viens ! Coquin, va !*
02.42 A : *<Allez, viens.// Viens !<* C. E : Dans le couloir. Rit.
02.54 A : *<Allez// Viens, mon garçon.<*
03.00 A : *Tu viens ? On joue ? Au Scrabble ?*
03.05 A : *Hou ::::! J'ai l'impression que tu n'as pas tellement envie de venir*.
03.08 E : Entre en courant dans la salle. A : *Et tu sais comment je le sais ? Tu ne m'as pas fait la bise, ce matin.*
03.10 E : Tourne autour de la table en courant et en riant. A : *D'habitude, tu me fais la bise.*
03.15 E : Monte sur la table qui se trouve sous la fenêtre pour regarder dehors. Se roule dans un des deux grands rideaux.
03.26 A : (Reste à distance, en retrait) *Alors, j'ai vu que ta maitresse était revenue.* E : *Ah ! Neige, ici, neige.*
03.27 A : S'approche de la fenêtre tout en restant à distance de l'enfant. Tous deux regardent le paysage.
03.34 A : *J'ai vu que ta maitresse était revenue.* E : *Oui.*
03.38 A : *Elle n'est plus malade ?* E : *Y'a la neige.*
03.39 A : *Ah oui ! Tu as raison. Il y a de la neige qui est tombée.*
03.45 E : (En chantant) *La neige qui est tombée.*
03.46 A : *Ouais ::: Il fait froid.*
03.56 E : *Moi pas froid.* A : *Toi, pas froid ?*
04.00 E : *↑Fait froid↑* A : *Ah, si !*
04.06 A : Touche l'enfant dans le dos (jeu 1).
04.17 A : Touche l'enfant dans le dos (jeu 2).
04.26 A : (Regarde par la fenêtre) *C'est le collège, ici ?* E : s'enroule davantage dans le rideau.
04.40 A : *C'est le collège* (touche l'enfant dans le dos. Jeu 3).
04.42 E : S'extrait en partie du rideau pour voir l'adulte. Regarde l'adulte. Emet un grognement.
04.44 A : (Regarde l'enfant) *C'est pas moi ! C'est pas moi !*
04.47 A : *C'est pas moi !*
04.51 E : Se met debout sur la table, toujours partiellement entouré du rideau, le corps tourné vers l'adulte.

04.54 A : *Oh ! La neige ! Il a neigé !* E : s'extrait un peu plus du rideau. Tourne son corps vers l'adulte.
04.59 E : Enroule et déroule le rideau autour de son corps tourné vers l'adulte.
05.03 E : *Il va neigé.* A : *Bien. Il va neigé.// Il va neigé encore.* E : rit.
05.09 A : Touche le dos de l'enfant tout en restant à sa place (jeu 4) E : *Non, non !* A : *C'était pas moi !*
05.12 A : *Regarde !* (montre ses mains). Regarde ! E : Regarde l'adulte. Rit. Joue à enrouler et dérouler le rideau sur son corps.
05.15 A : *C'est pas moi ! Regarde* (Montre ses mains).
05.16 E : (Se défait du rideau. Descend de la table. Court vers la porte. Sort de la salle.) *incompréhensible…casse-casse.*
05.25 A : (Reste à distance. Lève la main gauche en signe de stop) *Non, non ! Viens ! On joue à cache-cache ici, si tu veux jouer à cache-cache.*
05.29 E : (Du couloir) *Veux jouer à cache-cache ici.* A : *Non ! On n'a pas le droit dans le couloir.*
05.43 A : *<<Non.//Moi// je ne joue pas dans le couloir.<<*
06.05 E : Rentre dans la salle. A : *C'est bien.* C. *Je ne joue pas dans le couloir.*
06.07 E : *On va zouer à casse-casse ici ?* A : *Et ben, oui !*
06.11 E : se cache derrière un petit meuble. A : *Oui ! C'est bien. Je ferme les yeux et tu te caches. Vas-y* !
06.21 E : *1, 2, 3 Soleil !* A : (Rit) *1, 2, 3, Soleil ?*
06.23 A : *Ah, c'est bien ! Viens, on joue à ça !*
06.28 E : *On joue à ↑casse-casse↑ et…* A : Regarde l'enfant.
06.38 E : (Se rapproche de l'adulte) *Moi, je fais 1, 2, 3, Soleil* ! A : *D'accord !*
06.43 A : *Alors, attends…* E : *1, 2, 3, Soleil !* A ; (pousse la table) *Attends* !
07.03 E : (Incompréhensible*)…non, pas tout de suite !* A : *Dis-moi ! Je n'ai pas compris.*
07.10 E : *↑Cache-cache↑* A : *Alors, cache-cache ou 1, 2, 3, Soleil ?* E : *↓Cache-cache !↓*
07.19 A : *Cache-cache. Oui ! Bon, alors, je compte jusqu'à 10.* E : Va se cacher derrière le rideau. A : *1, 2, 3* E : (écholalie) *1, 2, 3,* A : *4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.*
07.42 E : Sort de sa cachette. Court autour de la table.
07.45 A : *Tu veux jouer à chat ?* E : *A chat !*
07.48 A : *Alors, attends.//A chat, c'est…je te touche.*
07.50 A : Tu veux passer derrière la table ? E : *Oui, Sat* A : *Attends, on met la table au milieu.* (Déplace la table.)
08.00 A : *Alors, ↓c'est moi le chat↓* E : *Non, C'est moi ::: !*
07.55 A : *C'est toi le chat ?* E : *Oui !* A : Se met à courir autour de la table poursuivi par l'enfant.
08.00 A : *Tu dois me toucher.* E : Poursuit l'adulte. Rit.
08.17 E : Touche l'adulte. A : *Ah ! C'est moi le chat.* E : S'enfuit au bout de la sa
08.20 A : Rit. E : Revient autour de la table. A : Poursuit l'enfant.
08.28 E : Rit aux éclats.
08.35 A : *Touché !*
08.38 E : (Pointe l'adulte du doigt et le regarde dans les yeux.) *C'est toi le sat !*
A : *Ah ben non puisque je viens te toucher.* E : *Si !*
08.40 A : >C'est toi le sat !> ↓Toussé !↓
08.42 A et E : Rient. Se poursuivent. Permutation des tours de chat.
09.43 A : (Essoufflé. Prend une boite de Scrabble et la pose sur la table.) *Ah, le Scrabble !*
E : *↑Fais le sat,↑ ↓Patrick↓. Tu dois tousser C..*

09.47 A : (Regarde l'enfant.) *Je dois toucher C. ?* E : Oui. Tu dois tousser C. Tu dois tousser C..
09.49 A : (Regarde la boite.) *Toucher, C….*
09.50 E : *Oui. Toi.*
09.53 A : (Regarde l'enfant.) *C'est qui C ?* E : *Oui. C'est toi*. A : (Se pointe.) *C'est moi C. ?* E : (Pointe l'adulte.) *>C'est toi le sat.>* A : *Ah, c'est moi le chat.* (Ouvre la boite.)
09.55 A : (Regarde l'enfant.) *Et C., c'est qui ?*
09.58 E : *Moi ze dois tousser.* (Se rapproche de l'adulte. Le regarde dans les yeux.) *Toussé !*
10.00 A : (Regarde l'enfant. Laisse la boite. Se pointe.) *Je dois te toucher ?* E : *Oui.*
10.01 A : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *Je dois toucher qui ?* E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) E : *Patrick !*
10.10 A : *Je dois te toucher. (*S'avance vers l'enfant.) E : Tourne autour de la table pour échapper à l'adulte.
10.14 A : Poursuit l'enfant en marchant.) *Je//vais//te//+>toucher>+.* E : Rit. Quitte le tour de table.
10.19 A : (Touche l'enfant.) *Miaou, miaou, miaou*. E : (Rit aux éclats.) *Allez, zoue à sat*.
10.26 A : (Change de boite de Scrabble. Prend la deuxième. Place la première sur les étagères. La pose sur la table.) *Ah non, c'est toi. Je t'ai touché.//C'est toi le chat maintenant.*
10.29 E : *C'est toi le sat.* (Tente te toucher l'adulte.) A : *Non*.
10.31 E : *Toussé !* A : *Non*. (Tourne autour de la table.) E : (Poursuit l'adulte. Le touche.) *Toussé !*
10.41 E : *Maintenant, c'est toi.* (Regarde l'adulte dans les yeux.) A : *Oui ! C'est moi.* (poursuit l'enfant autour de la table.) E : Feinte pour évite d'être touché.
11.07 A : *Je vais te toucher.* (Touche l'enfant.) E : (Retouche immédiatement l'adulte.) *Toussé !*
11.10 A : (Essoufflé.) *Tu m'as déjà touché ?!*
11.15 A : (Poursuit l'enfant autour de la table.) *Miaou, miaou.* (Le touche.). E : Poursuit l'adulte à son tour. Le touche.
11.52 A : *Bon, allez !* (Ouvre la boite.) E : *C'est toi, Patrick !* A : *Non, on change de jeu.* (S'arrête devant la boite de Scrabble.) E : Regarde la boite.
11.53 A : *On joue à autre chose*. (Sort le plateau de jeu et le pose sur la table.) *J'ai envie de jouer à autre chose.* E : S'assied.
12.02 A : (Passe la main sur la tête de l'enfant.) *Ah:*:: .C'était sympa de jouer à chat. Tu as eu une très bonne idée. E : Assis. Sourit. Regarde le Scrabble©.
12.07 A : *En plus, tu sais que j'adore jouer à chat.* E : Regarde le plateau.
12.12 A : (Repositionne le caméscope.) *Tu as eu une super idée. C'est super !* E : Regarde le plateau. Le prend en main.
12.22 A : (Regarde le plateau.) *Ah ben non. C'est pas celui-là.* (Prend l'autre boite de Scrabble.) E : Regarde l'adulte faire.
12.28 A : (Ouvre la boite.) *Ah ben voilà. On va prendre celui-là.* (Donne le nouveau plateau à l'enfant. Range le premier. Replace la boite sur les étagères.)
12.35 E : (Tente de toucher l'adulte au moment où celui-ci se déplace vers les étagères.) *Toussé !* A : Va chercher le téléphone pour régler le minuteur. E : Retend le bras pour toucher l'adulte une deuxième fois. Regarde l'adulte.) *Toussé !*
12.41 A : (Est éloigné prêt du bureau.) *Toussé !* (Chante.) *Touché, touché, touché.* (Revient s'asseoir.) E : (Regarde l'adulte qui lui tourne le dos.) *Toi, tu es le sat, Patrick.*
12.49 A : (Prend les photos dans son cartable.) *J'ai quoi ?* E : (Se pointe. Regarde devant lui.) *Moi, ze suis le sat.* A : (Toujours dans ses affaires.)*Ah, c'est toi le sat ?* E : (Se lève.) *> C'est moi le sat !>*

12.52 A : (Revient à la table. S'assied.) *Non, pas maintenant. Viens, on va jouer à autre chose.* E : Revient. Regarde le plateau.
13.00 A : Tient les photos dans les mains. E : (Regarde les photos.)
13.02 E : *Y s'appelle Mateau. Mateau*. A : Regarde l'enfant. Surpris.
13.05 A : (Touche le plateau de jeu.) *Tu t'en souviens ?* E : Regarde les photos. A : Laisse faire l'enfant.
13.07 E : *Mateau, mateau.* A : *Oui, marteau. Très bien.*
13.10 E : (Associe les deux photos du marteau.) *Le mateau.*
13.15 E : *On dit le* -incompréhensible- *casse le clou*. A : Regarde l'enfant associer les photos.
13.23 A : *Pas casser. Clouer.* (Fait le geste qui correspond.) E : Ne regarde pas l'adulte.
13.27 A : (Pointe l'outil sur les photos.) *Il enfonce le clou dans le bois*. E : Regarde les photos.
13.30 E : Palpe les deux photos. Les observe.
13.35 A : (Dépose les autres photos devant l'enfant.) *Et ça.//Tu t'en souviens ?* E : Focalisé sur les photos du marteau.
13.41 A : Remarque l'attrait qu'exerce la photo du marteau.
13.42 A : *Ah…Tu regardes la couleur. C'est vrai qu'elle est belle cette photo, hein ?*
E : Regarde la photo. Sourit.
13.50 A : (Regarde aussi la photo avec attention.) *Elle est très jolie.*
13.53 A : (Pointe les couleurs.) *Le bleu, sur le rouge. C'est beau.* E : Regarde la photo. La palpe.
14.00 A : (Pointe deux autres photos.) *Et ça, tu t'en souviens ?* E : Focalisé sur la photo.
14.02 A : *C'est quoi ?* E : Regard furtif sur les photos pointées par l'adulte.
14.03 E : *Vert !* (Palpe les photos du marteau.)
14.07 A : *Oui. C'est bien.*
14.10 A : *Tu touches le plastique*. E : *Mateau, mateau, mateau* (en chantant. Regarde l'adulte dans les yeux.)
14.15 A : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *Mar:::teau. Mets ton doigt sur ma gorge.*
E : (Chante la chanson des abaques.) *Mateau, mateau, mateau….*
14.20 E : *↑Fais vert,↑ ↓Patrick↓. ↑Fais vert↑, ↓Patrick.↓*
A : Après. (Prend la main de droite de l'enfant et la porte à sa gorge.) *A la fin de la séance, on fera la chanson.*
14.23 A : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *Marteau*. E : (Regarde la table.) *Mateau* (Regarde l'adulte. Retire sa main.)
14.35 A : *<Non.<* (Pose son doigt sur la gorge de l'enfant.) E : (Regarde le plateau.) *>Mateau.>*
14.40 A : *[r] :::* E : (Manipule les photos.) *<[r]< :::* A : *Oui !* (Pointe l'enfant.)
14.42 A : *Oui, vas-y. Marteau.* E : *Mateau*.
14.45 A : *Mmmm. Pas terrible. Il faudra que tu t'entraines.*
14.50 A : (Pointe deux photos.) *Et ça ? C'est quoi ? Quel mot* ?
14.53 E : Regarde les photos et le plateau.
15.04 E : *Mateau*. (Prend une photo du marteau et l'approche de son visage.)
15.06 A : *Le marteau t'intéresse, ce matin.* E : Regarde la photo.
15.10 A : *C'est vrai que c'est sympa, un marteau.* E : Regarde la photo.
15.16 A : Imite le geste du martèlement. E : Palpe la photo.
15.24 E : Imite le martèlement. A : Observe l'enfant.
15.30 A : (Regarde l'enfant.) Fait un rythme en tapant doucement du poing sur la table (triple croche-noire-noire.). E : (Palpe la photo.) *Mateau, mateau, mateau.*
15.35 A : Refait le même rythme. E : Regarde et palpe la photo.
15.36 A : (Sourit.) *Marteau. Et ça ?* (Pointe une autre photo.) E : Regarde.

15.41 E : Palpe la photo. A : *Tu connais ?*
15.45 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) -Incompréhensible.-
15.47 A : *Quoi ?*
15.50 E : Regarde l'adulte dans les yeux. Rit.
15.54 A : (Sourit.) *Ça te fait rire ? Je n'ai pas compris et ça te fait rire ? Et ben dis-donc !*
15.55 E : (Regarde une affiche d'inspiration africaine au mur.) *Tambou*
15.57. (Pointe l'affiche avec la main qui tient la photo du marteau.) *>Tambou !> Tambou y est là.*
16.00 A : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *Le tambour ?* E : Regarde l'adulte dans les yeux.
16.04 (Fait un geste de négation de l'index.) *Non, on n'en a pas.* E : Regarde la table.
16.07 A : (Perplexe. Dans le doute. Cherche sur le plateau.) *On en a un //tambour ? Montre – moi.*
16.11 E : Se met à battre un rythme sur la table.
16.12 A : *Ah oui. On peut faire le tambour sur la table.* E : Bat le rythme.
16.15 A : *Après, on fera. Moi aussi, j'aime bien le tambour.* E : Regarde les photos du marteau qu'il tient en main.
16.17 A : *C'est le tam-tam que j'aime bien*.//Plus que le tambour.*// Le tambour//je n'aime pas trop. //J'aime le tam-tam.//Le djembé. //Tu connais le djembé ?* E : Touche les photos avec la pulpe de ses pouces.
16.31 E : Regarde les photos du marteau.
16.37 A : (Pointant une photo.) *Alors, c'est quel mot ?* E : Regarde les photos du marteau.
16.39 A : *Regarde bien la photo.* E : Regarde la photo pointée. Pose les photos du marteau.
16.47 E : Reprend les photos du marteau.
16.48 A : *Et bien, dis-donc. Le marteau t'intéresse, hein ?*
16.50 A : *Aujourd'hui, c'est journée marteau.* E : Regarde et palpe les photos du marteau.
16.55 A : *C'est beau.* E : Regarde et palpe les photos du marteau.
16.59 A : *Les couleurs sont belles.*
17.03 A : Et le plastique aussi. E : Regarde et palpe de la pulpe des doigts les photos du marteau.
17.04 A : *C'est sympa.*
17.13 A : (Regarde l'enfant.) -*<Le marteau pour enfoncer les clous.<-*
17.25 A : *Alors, ça, ça va peut-être te plaire.* (Place deux photos devant l'enfant.)
17.26 A : *Tu te souviens ?* E : Regarde.
17.27 E : *Étoile, étoile !* (Se met à chanter sur la musique des abaques.) A : *Oui !*
17.30 E : *Fais chanson, Patrick ! +Étoile, étoile, étoile…+* (Se lève pour danser.)
17.31 A : *>Non. Pas maintenant.> Après.* E : Se rassied.
17.32 A : *J'ai compris//ce que//tu veux.* E : Regarde les photos.
17.35 A : *J'aime chanter//moi aussi. On le fera après*. (Place deux photos devant l'enfant.)
17.37 A : *Et ça ?* E : *Éléphant.* A : *Bravo*.
17.38 A : (Pointe deux autres photos.) *Et ça ?* E : Range les photos devant lui.
17.41 A : *Quand tu gagnes, tu prends les photos, hein.*
17.43 A : *Et ça ?* E : Regarde les photos sans répondre.
17.50 A : Montre le mot et son illustration sur le plateau du Scrabble. E : Regarde et compare.
17.59 E : Fais le marteau en tapant sur la table.
18.01 A : *Après, C.* E : Continue de frapper.
18.06 A : On fera la musique, après.
18.10 A : (Place deux nouvelles photos devant l'enfant en les tenant en main.) *Et ça ?*
E : -Incompréhensible-*Les clous*.
18.18 E : *>Le ar:::bre !>* A : *Bravo*. E : Se saisit de la photo de l'arbre.
18.22 E : *Arbe* ! A : *Très bien.*

18.24 E : *↑Arbre↓.* A : *C'est bien.*
18.26 A : (Pointe deux autres photos.) *Et ça ?* E : Regarde les photos.
18.27 E : *Ça, c'est jupe. [ʒ y p]*. (Pointe le dessin sur le plateau du Scrabble.) A : *Oui !* E : Sourit.
18.29 E : *>Arbre !>* (Pointe le mot sur le plateau.) A : Donne les photos de la jupe. E : *La zupe*. A : *Et bien tu as gagné. Prends.* E : Prend les photos.
18.32 A : (Montre les deux dessins de /maison/.) *Et ça ?*
18.40 E : Regarde attentivement les photos du mot /jupe/.
18.44 E : *<Maison.<* A : *Bravo. Gagné ! C'est bien, C.* E : Range les photos par association.
18.47 A : Présente deux autres photos. E : Regarde tout en rangeant les photos devant lui.
19.10 E : *Oreille*. A : *Très bien.* (Pointe le mot sur le plateau.) A : *Très bien. Tu as gagné.*
19.15 A : (Montre deux nouvelles photos.) E : *>Vert,> >vert.>* A : *Bien aussi.*
19.19 A : (Montre la troisième photo sur mot /vert/.) *Et ça c'est : vert. Très bien.*
19.29 A : *Alors, on va jouer à Memory*[92]*. Tu sais jouer à Memory ?* E : *<Oui.<*
19.34 A : *Alors, vas-y. Prépare le jeu du Memory.* E : Regarde les photos.
19.35 A : *Montre-moi comment on joue.*
19.38 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *On va faire une chanson ?* A : *Après ?*
19.41 E : *Memory.*
19.43 E : (Prend le plateau du Scrabble. Regarde l'adulte dans les yeux.) *Là ?*
19.44 A : *Non. Alors, tu sais, le Memory, c'est : tu retournes les cartes.* (Retourne les photos.)
19.49 A : *Tu les mélanges.* E : Regarde l'adulte faire.
19.51 A : *Il faut mélanger toutes les cartes.* E : *Le mot : >vert.>*
19.56 A : *Le mot : vert. Très bien.* E : (Retourne quelques photos.) *Le mot : mateau.*
20.00 A : *>Oui !> Très bien ! Le mot : marteau.*
20.02 A : *Alors, tu es prêt ?* E : *Mmmm.*
20.04 A : *Alors, regarde comment on joue.* E : Observe ce que fait l'adulte.
20.10 A : *Je retourne une image.* (Retourne une photo.)
20.12 A : *Et je dois retourner l'autre.* (Retourne une autre photo.)
20.15 A : (Regarde l'enfant dans les yeux. Pointe les deux photos.) *J'ai perdu.*
20.19 E : (A retourné les deux photos du marteau. Les pointe tour à tour.) *Moi, c'est pareil.* (Regarde l'adulte.) *Mateau.*
A : *Ah, ben tu as gagné !* E : *Tu as gagné.* A : *Alors, tu les gardes.*
20.22 A : *Encore à toi parce que tu as gagné.* E : Regarde les photos du marteau.
20.26 A : *Encore à toi*.
20.28 E : Retourne une photo. A : *Tu en retournes une seule, une seule.* E : Fais son choix pour la deuxième.
20.38 E : Choisit la même photo. A : *Oui :::!* E : *Encore gagné.* A : *Encore gagné.*
20.41 A : *Bravo, C.* E : Regarde les cartes gagnées. Les place devant lui.
20.44 A : *Tu as bien observé. Tu t'es servi de la forme, de la taille de la photo.*
20.49 A : *Encore à toi.* E : Fait son choix.
20.53 E : (Choisit la photo du feu vert.) *Vert.* A : *Oui*.
20.55 E : *> Vert.>* (Regarde la photo.)
21.05 A : *Tu tournes //une autre photo//avec le mot//vert.* E : Fait son choix.
21.10 E : Regarde l'adulte dans les yeux. A : Regarde l'enfant.
21.20 E : (Pointe les photos.) *Pas ça, pas ça, pas ça, tout ça pas ça.* A : *Ah bon ?*
21.20 A : *Ah si. Il y en a au moins une.* E : Cherche des yeux.

[92] Il s'agit de jouer au Memory avec les photos illustrant les mots du Scrabble.

21.25 E : (Retourne une photo.) *Çuilà.* A : *Ouais !* (Applaudit.)
21.24 A : (Pointe les deux cartes.) *Le feu vert et la pomme. Il y a du vert aussi*. E : Regarde les photos gagnées.
21.32 A : *Dis-donc, mais tu es super fort !*
21.33 A : *Tu en as trois. Moi j'en ai zéro*.
21.37 A : *C'est bien, C. !*
21.41 A : *A toi, encore.*
21.43 E : *A toi, Patrick.* A : *Mais, non parce que c'est toi qui….* E : (Pose sa main droite sur la main gauche de l'adulte.) > *Toi, Patrick.* A : *Ah ben, c'est gentil. Merci, C. Comme ça, je vais essayer, quand même, de gagner.*
21.49 A : (Retourne une photo.) *Ça, c'est… Jupe.*
21.57 A : (Retourne une deuxième photo du mot jupe. La montre à l'enfant.) E : *Zupe*. A : *Gagné !*
21.59 A : *A toi, C.* E : Regarde les photos. A : *C'est gentil. Tu m'as laissé gagner.*
22.06 E : (Retourne deux photos.) Regarde. A : *Ah non. Une seule, une seule.*
22.15 E : *Vert ! C'est comme pareil.* A : *Oui. Mais il y en a une deuxième avec le mot : vert.* E : Regarde le tas de photos.
22.22 A : A ton avis. C'est où le vert ?
22.26 E : Regarde l'adulte et pointe toutes les photos. A : *Ah, moi, je ne sais pas.*
22.30 E : (Plaintif.) +*Non, non, non, non, non, …*+ (S'affaisse se cale sur le dossier de la chaise.)
22.42 A : *C, Tu as peur de te tromper ?* E : *Peur de te tromper.* A : *Mais, c'est pas grave. On joue.* E : *Retourne une carte. Il est là le mot vert.* (Ce n'est pas la bonne photo.)
22.48 A : *Bon. Tu as peur de te tromper. Mais ce n'est pas grave. Si on se trompe, regarde. Je te montre.*
22.49 A : *A moi.* (Retourne une photo.) *Dame.* (Retourne une autre photo.)
22.56 A : *Oreille. Perdu ! Oh là là !* E : Sourit.
23.00 A : *Mais ce n'est pas grave.* E : (Prend une autre carte.) *Vert !*
23.05 A : *Alors, trouve l'autre vert. Trouve l'autre vert.* (Tapote sur la table pour que l'enfant repose la photo tant qu'il n'a pas trouvé la deuxième.)
23.08 E : (Pose la photo.) *Vert, vert, vert…* (Reprend en main ses cartes gagnées.)
23.22 A : (Désigne les photos non encore gagnées.) *Ici*. E : Palpe ses photos.
23.40 E : (Se saisit de la carte posée retournée.) *Vert.* A : *Oui. Il faut trouver la feuille verte. Vas-y.*
23.43 A : *Et si tu te trompes, ce n'est pas grave. Tu rejoues*. E : Regarde la photo.
23.45 A : *Tu pourras rejouer.* E : Regarde la photo.
24.00 A : *Allez. Essaie.* E : Palpe la photo.
24.04 E : (Pose la photo. Retourne une photo) *Vert.* A : *Alors, on va prendre le vert.*
24.10 E : Retourne toutes les photos une par une. Trouve la bonne.
A : *Ah ben voilà ! C'est bien. Tu vois ? Tu as réussi. Bravo.* (Applaudit.)
24.23 E : *Où est le vert. Ze trouve pas, ze crois, vert.* (Retourne toutes les cartes. Se lève.)
24.29 E : *Y est à, y manque un feu vert.* A : *Il manque un vert ?* (Retourne les cartes avec l'enfant.)
24.34 A : *Tu as tous les « vert ».* E : *Tous les « vert ».*
24.36 A : > *Tu as gagné. Regarde.*> (Pointe les photos correspondantes au mot /vert/ placées devant l'enfant.) *Tu as : le feu vert, les feuilles vertes et la pomme verte.* E : Regarde les photos désignées.
24.46 A : *Bon. A toi ou à moi ?* E : Affaler sur la table. Range les photos devant lui.
24.49 E : (Lève la main droite.) *Moi.* A : *Toi.*
24.50 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *A toi-moi.*

A : *A toi-moi ?* (Regarde l'enfant dans les yeux.)
24.54 E : >*Moi*>. < *A moi.*< (Touche le torse de l'adulte.)
24.55 E : *A toi. A moi.*
25.01 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *A moi.*
25.05 E : (Touche le torse de l'adulte.) *Pas à toi. A moi.* A : Rit.
25.10 A : *Alors, regarde.* (Prend la main droite de l'enfant. La pose sur son torse. Regarde l'enfant dans les yeux.)
A : (Se désigne en se mettant à la place de l'enfant comme énonciateur.) *Toi*. E : *Toi.* A : *Voilà.* E : Sourit.
A : Conserve la main de l'enfant sur son torse. Touche le torse de l'enfant de sa main gauche.) *Moi.*
25.16 A : (Exerce une pression sur la main de l'enfant posée sur son torse.) E : *Toi.*
A : (Pose sa main dans le dos de l'enfant. Exerce une pression.) E : *Moi.*
25.20 A : *On va faire la même chose avec ta main.* (Prend la main de l'enfant et la pose sur le torse de celui-ci.) E : *Toi.* A : *Non*. E : *Moi*. A : *Oui*.
A : Pose la main de l'enfant sur son propre torse. E : *Toi.*
A : Recommence sur l'enfant. E : *Moi.*
A : Recommence sur lui. E : *Toi.*
A : Recommence sur l'enfant. E : *Moi*
A : (Change de tour pour tromper l'enfant. Pose deux fois la main de l'enfant sur son torse.)
E : *Toi, Toi.*
25.32 A : *C'est bien.* (Rit.) E : Baisse les yeux. Sourit.
A : *C'est bien, C. Alors,* (Prend la main droite de l'enfant et la pose sur son torse.) A… ?
E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Moi…Toi…*
25.43 A : (Retourne deux photos.) *Alors, oreille et…dame. Perdu !* E : Rit.
25.46 A : *Mais je n'ai pas peur de perdre. Ce n'est pas grave.* E : (Rit.) *A toi, Patrick.*
25.48 A : *Encore à moi ?* E : *Oui.* A : (Retourne deux photos.) *Oh ! Ben c'est gentil, C. Arbre et arbre.*
25.55 A : *Gagné !* E : Oh : (Se lève.) *Gagné !* (Se rassied. Regarde les photos non encore retournées.) A : *A toi, C. A toi.*
26.08 E : Retourne deux photos : étoiles. A : *Ouah ! > C'est quoi ? > < C'est quoi ?<*
26.16 A : (La sonnerie du téléphone retentit.) *Ah ? C'est pas l'heure ! Déjà ?* (Se lève pour aller consulter le téléphone.)
26.18 A : (Revient s'asseoir.) *Tu as gagné l'étoile.* E : Regarde les photos de l'étoile.
26.25 A : *A qui ?* E : *C'est pas l'heure, hein ?* A : *Non. C'est pas l'heure. C'était un appel.* E : Rit.
26.35 A : Une personne voulait me parler. La personne va attendre. Moi, je suis avec C.
26.36 A : *On ne me dérange pas quand je suis avec C.*
26.45 E : Regarde l'adulte dans les yeux. A : *A qui ?*
E : *Bam, bam , bam, mateau.*
A : *Oui*.
E : *Le clou.* (Regarde les photos du marteau.)
26.50 A : *Elle est belle, cette photo. Elle te plait beaucoup. Bien.*
E : Regarde les photos sur la table.
26.56 A : *Tu as un marteau dans la classe ?* E : *Oui.* A : *Y'en a un ?*
E : Regarde la photo du marteau. Rit.
27.02 A : *↓Non :::↓* E : Regarde la photo du marteau. Rit.
27.07 A : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *C'est vrai ?* E : Regarde la photo du marteau. Rit.
27.10 A : *Alors. A qui de jouer ?* E : Regarde la photo du marteau.
27.16 A : *A moi ou à toi ?*

E : (Touche l'adulte.) *A moi.* A : Rit.
27.25 A : *Attends, je te montre.* (Prend la main de l'enfant. La pose sur son propre torse.)
27.30 E : *A m…Toi.* A : *Bien ! Très bien !* (Applaudit.)
27.35 A : (Retourne deux photos.) *↑Oreille↑… ↓Oreille.↓* E : Rit.
27.40 A : *Gagné ! A toi.* E : (Retourne deux photos.) *Éléphant, éléphant. ↑Gagné !↑*
27.45 A : *Oui. A qui ?* E : *A toi.* A : Prend la main de l'enfant. La pose sur le torse de celui-ci.) *A toi ?//ou// à moi ?* E : *A…t…A moi.* A : *Oui.*
27.49 E : Retourne les deux dernières photos. A : *Oui ! Tu as gagné ! Super. Alors tu as gagné : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 photos.* E : Sourit.
28.03 A : *Et moi, j'en ai gagné : 1, 2, 3.*
28.08 A : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *Qui a le plus de photos ?* E : *C'est moi*. A : *Bravo, C.*

Annexe 16

Tableau 17 : séquences d'attention conjointe- Séance 40

durée de la séance en mn	**52 mn**	
Sources d'information traitées	interlocution – photos – étiquettes de mot avec polices scriptes et cursives	
Situation	**En interaction sur l'écrit**	**interaction autre que sur l'écrit**
Nombre et durée de séquences d'attention conjointe en mn	**1.** 1ère tâche de reconnaissance lexicale et scripte (10.30) **2.** 2ème tâche de reconnaissance lexicale – majuscules d'imprimerie (6.55) **3.** 3ème tâche de reconnaissance lexicale – syllabe (2.53)	**1.** Co-construction pour entrer en contact et le jeu de chat (12.00) **2.** Tâche d'association des photos (6.08) **3.** Jeu de Memory avec photos (7.47) **4.** Peur de perdre (0.35) **5.** Toi ou Moi ? (0.45) **6.** Danse et chant 1 (2.00) **7.** Danse et jeux 2 (5.25mn)
Total en mn	**20.18**	**32.21**
Pourcentages de la durée de la séance (arrondis à la décimale)	**38.51%**	**61.48%**
Nombre et durée de ruptures manifestes	0	1 (douceur du plastique) ≤ 10 secondes

Tableau : nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 40

Nombre des épisodes conversationnels	**16**
Thème des épisodes	1) Jeu dans couloir et entrée de l'enfant. (adulte) 2) Prise de contact : la fenêtre (adulte) 3) Jeu de chat (enfant) 4) 1ère activité scolaire : associer les photos (adulte) 5) Le feu est vert (enfant) 6) Le tambour (enfant) 7) 2ème activité scolaire : Memory (adulte) 8) C'est tout doux (enfant) 9) Toi ou Moi ? (adulte) 10) Interlude musicale et dansant (enfant) 11) 2ème activité scolaire (adulte) 12) Les oreilles (enfant) 13) Interlude musicale et dansant (enfant) 14) 3ème activité scolaire (adulte) 15) Refus de quitter la salle (enfant) 16) Accompagnement de l'enfant dans sa classe (adulte)
Nombre d'actes initiatifs (directifs) des épisodes	Enfant : **8** Adulte **: 8**
Nombre de réponses aux actes initiatifs	de l'enfant à l'adulte : **8** de l'adulte à l'enfant : **8**
Durée de la séance	**52 mn**

Tableaux séquences attention conjointe épisodes conversationnels et performances orthographiques séance 40

Tableau : Performances de l'élève – Procédure et temps de production

	Séance 40			
Tâches	Association de photos identiques	Memory	Reconnaissance lexicale 1) scripte – cursive 2) majuscule d'imprimerie	Reconnaissance du mot sous forme syllabique
Matériel à traiter	22 photos 2 dessins		22 photos – 2 dessins 24 étiquettes cursives 24 étiquettes majuscules d'imprimerie	4 photos 2 étiquettes des mots sous formes syllabique é | lé | phant mar | teau
Procédure de l'élève	Traitement visuel (association d'informations structurales et sémantique (qualité/comparaison) Dénomination orale Analogie (mot - image)			
Fonctionnement de l'écrit abordé			Orthographique	Orthographique
Temps de réalisation en mn	06.08	07.47	1) 10.30 2) 06.55	2.53 (éléphant et marteau)

Annexe 17

Transcription séance 41. Rythme d'investissement de l'enfant dans la production d'écrit. Ajustement entre le professeur et l'élève. Reconnaissance lexicale. Production lexicale avec et 1ère production sans modèle.

00.11 E : (Déplace une chaise qui est sous la fenêtre pour la ranger contre la table. Très énervé.) >*Non, on met la table ici !*> A : (Observe en retrait) *Ah, tu veux jouer à chat ?*
00.15 : <*Tu veux jouer à chat//comme avant// les vacances ?*<
00.18 E : (Se précipite sur une autre chaise qui était contre le mur pour la ranger contre la table) A : < *Oui//oui.*<
00.26 E : (Regarde l'adulte dans les yeux. Touche l'adulte) *Touché ! [tUHé]* (Se recule tout en regardant l'adulte).
00.30 A : *On joue à chat…Mais…heu…* E : Se met à courir autour de la table.
00.33 A : (Regarde l'enfant dans les yeux) *C'est moi//qui doit//te toucher ?* E : Regarde l'adulte dans les yeux tout en tournant autour de la table.
00.38 E : *Wouaf ! Wouaf !* A : Rit.
00.41 E : (Pointe du doigt l'adulte) > *Tu suis le chien, toi, Patrick !* >
00.43 A : *Très bien. Je suis le chien.*
00.46 A : (Pointe l'enfant du doigt) *Et toi ?//Tu es ?*
00.50 E : (En train de courir autour de la table. Regarde l'adulte dans les yeux) *Le chat.* A : *Wouaf !* E et A : Tournent autour de la table. Jeu d'esquive et jeu de poursuite.
01.02 A : (A touché l'enfant) *Touché !* (Fuit l'enfant qui court après lui autour de la table. *C'est toi le chat !* E : *Miaou, miaou*
01.09 : (A touché l'adulte) *Touché !* A : *Wouaf !*
02.55 A : (Essoufflé) *Hé, on…on* (Va vers le tableau. Prend une craie.)
03.00 E : (Tourne le dos. S'éloigne vers la fenêtre.) *Non ! ::*: A : *Si ! Attends. On écrit ce qu'on fait.*
03.02 E : Se retourne. Regarde l'adulte dans les yeux. A : (Regarde l'enfant dans les yeux) *Qu'est-ce qu'on fait, C., là ?*
03.07 E : S'assied à la table, face à l'adulte qui est debout au tableau.
03.09 A : (Regarde l'enfant) *Dis-moi ce qu'on fait, là.* E : Regarde le tableau.
03.11 A : *Je vais l'écrire.* E : regarde l'adulte dans les yeux.
03.14 A : *A quoi on a joué ?* E : Regarde la table.
03.23 A : - *Alors ?*- E : Regarde l'adulte dans les yeux.
03.27 A : *Comme ça, on va s'en souvenir.* E : *mmmmm, un…[ɛ̃]*
03.31 A : (Se retourne vers le tableau) *Qu'est-ce que j'écris ?* E : Regarde l'adulte dans les yeux.
03.41 E : 1 ! A : *J'écris un ?* E : *Oui !*
03.47 E : *Tu écris 2 !* A : *Ah oui ! Toi, tu veux écrire les chiffres !*
03.51 E : > *Non !* > *C'est pas le u !* (Se lève pour rejoindre l'adulte au tableau).
03.53 A : *Vas-y. Corrige. Corrige.*
03.56 E : *Écris !* A : *Ah ! C'est moi.*
04.00 A : (écrit le chiffre 1) *J'écris 1 comme ça ? En chiffre ?*
04.03 E : *2, comme ça !* A : Écris en chiffre.
04.08 E : *3, comme ça !* A : Écris en chiffre.
04.11 E : >*4*>, *comme ça !* A : Écris en chiffre.

04.14 E : *5* A : Écris en chiffre.
04.17 E : *6* A : Écris en chiffre.
04.19 E : *7* A : Écris en chiffre.
04.21 E : *>8>* A : Écris en chiffre.
04.23 E : *9* A : Écris en chiffre.
04.26 E : *10* A : Écris en chiffre.
04.27 A : *>Stop !> On s'arrête !*
04.30 A : *Alors, ↑C.↑ On va écrire une phrase qui raconte ce qu'on fait.*
04.37 A : *-A quoi on a joué ?-* E : Regarde l'adulte dans les yeux.
04.42 A : *- A quoi on a joué ?-*
04.43 A : *Là, maintenant//tout de suite ?*
04.47 E : *D comme dd.*
04.49 E : *D comme dd.*
04.50 A : *Oui. Tu as raison.* E : *D comme dd.* (se place devant l'affiche de l'alphabet).
04.53 A : *Tu as raison. Pour écrire, il faut des lettres.*
04.58 E : (Devant l'affiche) *>> D comme dd>> !*
04.59 A : *Oui. C'est bien. Tu regardes les lettres de l'alphabet.*
05.02 E : *Comme dd !*
05.04 A : *Alors, dis-moi. On a joué à quoi ?*
05.07 A : *Toi et moi,//là ?*
05.10 E : Se met à chanter la chanson de l'alphabet.
05.10 A : Rejoint l'enfant dans le chant.
05.28 A : (Reprend la chanson depuis de début) *A, B, C, D,…* E : *A, B, C, D Attends !*
05.33 A : *Vas-y !*
05.35 A : *Fais….*incompréhensible.
05.39 A : *Je montre les lettres ?* E : *Oui !*
05.40 A : (Chante l'alphabet en montrant les lettres) *A, B, C, D, E, F, G…*
6.10 A : (A terminé de chanter) Bravo ! E : *Je joue à sat [sa]* A : *Ah, ben voilà :::*
6.16 A : (Prend la craie) *A quoi on a joué ?* E : *A sat.*
06.18 A : *Alors//Qu'est-ce que j'écris ?* E : *Sat.*
06.19 A : *On….*
06.20 E : *On//joué//à//sat.* A : (Écrit au tableau) *Bravo ! :::*
06.25 A : (En train d'écrire) *On//a//joué//à//chat.*
06.26 E : (Touche l'adulte dans le dos) *Toussé [t u s e], toussé !*
06.30 E : *>Toussé, toussé, toussé !>* A : Écris au tableau.
06.34 E : *> Lui> ! Lui est chien* (Pointe l'adulte du doigt. Tourne autour de la table).
06.35 A : (Pose la craie et accepte le jeu) *C'est qui lui ?*
06.37 E : *Patrick, il est le chien.*
06.38 A : *Patrick est le chien ?* (Se pointe du doigt.) *Je// suis le chien. Wouaf !*
06.45 A : *Ah, mais ça, on pourrait l'écrire aussi. Qui est le chien ?*
06.46 E : *Patrick.* A : *Qui est le chat ?*
06.49 E : *C'est C.* A : *Wouaf ! Wouaf !*
06.52 E : (Range une chaise sous la table.) *>Attends ! Attends !* > La saise. A : *↓Oui.↓*
06.54 E : (Commence à déplacer une autre chaise sous la fenêtre.) A : *Ah oui. Comme la dernière fois.*
07.03 E : (Prend une autre chaise). *La saise ! Je veux prendre celle-là.*
07.08 E : (La replace.) *>Je veux prendre celle-là.>* A : *Oui. Je te laisse faire.*
07.16 E : *>Heu>…(*incompréhensible.)
07.22 A : *<Attends, C.< //Tu prends la chaise, ou pas ?*
07.23 E : *Oui. A : Vas-y.* E : Reprend la chaise.

07.26 A : *Tu l'as met où ?*
07.28 E : *Je la mets…*
07.30 A : *Choisis.* E : *Heu…heu…(*Se déplace avec la chaise.)
07.37 E : (Place la chaise sous la fenêtre.) *Ici.*
07.40 A : *Très bien*. E : Ouvre davantage un rideau.
07.44 A : *Comment on joue, avec la chaise ?* E : Ne répond pas. S'occupe du rideau.
07.48 A : *C. ?*
07.54 A : *Comment//on joue//avec la chaise ?*
08.00 E : *Heu…*
08.04 A : *Montre-moi.* E : S'assied sur la chaise.
08.09 E : (Assis sur la chaise.) Pointe l'adulte du doigt.) *Toi, tu fais le sat.*
08.11 A : *D'accord. Donc, je suis le chien*. (Mime geste de préhension.)
08.12 E : Se lève de la chaise pour tourner autour de la table.
08.13 A : *J'essaie de t'attraper.* E : Tourne autour de la table.
08.15 A : *Vas-y. Montre-moi.* E : Tourne autour de la table.
08.16 A : *A quoi sert la chaise ?* E : Tourne autour de la table.
08.17 A : *Montre-moi à quoi sert la chaise*. E : Tourne autour de la table.
08.19 A : *J'essaie de t'attraper.* E : Tourne autour de la table.
08.20 A : (Poursuit l'enfant.) *Et…Et…. ?* E : S'assied sur la chaise.
08.22 A : *Et là ?* (Se place devant l'enfant.) *J'ai le droit de te toucher ?* E : *Non.*
08.26 A : *Ah ! D'accord.*
08.28 A : *Donc, quand tu es sur la chaise, je ne peux pas te toucher.*
08.31 A : *Donc, je tourne en rond. Wouaf !*
08.05 A et E : Jeux autour de la chaise. Se lever ou pas.
09.13 E : Se lève. A : Le touche et s'assied à son tour.
09.18 E : S'éloigne.
09.21 A : *C'est toi le chat*.
09.24 E : *C'est toi le sat*. A : *C'est moi ? Tu ne m'as pas touché, là.*
09.26 E : *Non.* A : *Ah bon.*
09.27 E : *Pas touché.*
09.28 A : *Bon. J'attends, alors. Là, je suis tranquille.*
09.30 E : *Toi, c'est toi le sat.* A : *Pourquoi ?*
09.33 E : *C'est toi le sat. Wouaf !*
09.35 A : *Ah. Toi tu es le chien ?* E : *Oui.*
09.37 A : *D'accord. On a changé.*
09.39 E : *Toi, tu es le sat.* A : *Miaou. Ok.*
09.42 E : *Miaou. Toi tu es le sat .*
09.44 E : *C'est moi qui est le chien.*
09.48 A : *Vas-y. Fais le bruit.* E : *Wouaf ! Wouaf ! Wouaf* ! A : *Miaou, miaou*.
10.00 E : Vien toucher l'adulte. A : *Non, non. Je suis assis*. E : Recule.
10.12 A : Se lève. E : S'enfuit. A : *Qui doit toucher ?* E : *Tu es le sat, toi Patrick.*
10.23 E : Se précipite sur la chaise. A : *Ah, on a changé de rôle.*
10.25 A : *C'est moi le chat.*
10.28 A : *Je n'avais pas compris.*
10.30 à 13.10 : Même jeu avec différents personnages : guêpe, chien.
13.10 A : *Allez. On rejouera toute à l'heure.*
13.12 A : (Dépose le matériel sur la table.) *Qu'est-ce que j'ai ramené là ?* E : S'assied. Regarde le matériel.
13.15 E : >*T'a amené mateau !*> (Se lève puis se rassied.)
13.18 A : *Tu te souviens ?* (Déplace le caméscope.) E : Observe les photos.

13.20 A : Touche les photos du mot /étoile/.
13.28 A : *Rappelle-moi//ce que c'est.*
13.31 E : *>Étoile !> +Fais étoile, Patrick.+*
13.34 A : *Attends. Pas pour l'instant*. (S'assied en face de l'enfant.)
13.35 E : *Tu rappelles étoile, Patrick. Qu'est-ce que c'est l'étoile ↓bleue↓.*
13.41 A : *L'étoile ? Heu…(*Pointe la photo.) *C'est l'étoile du shérif.*
13.43 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Fais l'étoile du shérif, Patrick.*
13.53 A : *Attends. Pas tout de suite. Après, je chanterai. Je sais ce que tu veux. Tu veux que je chante : «Étoile, étoile. »* (Reprend la chanson des abaques.).
E : Regarde l'adulte dans les yeux. Sourit. Commence à se lever pour danser.
A : *Non, non. Pas maintenant.*
13.56 A : *On travaille un petit peu, toi et moi. // Et puis après…*
14.00 A : *Alors, il y a une étoile. Qu'est-ce que tu vois d'autre ?*
14.07 A : *Quelles sont les autres photos ?*
14.13 E : *Étoile.* (Regarde l'adulte dans les yeux. Chantonne.)
14.15 A : *Oui. Il y a : étoile. Et ça, c'est quoi ?* (Pointe la photo du marteau.)
E : *↑Mateau.* [m a t o] A : *Très bien↓*
14.19 A : *Et ça. C'est quoi ?* (Pointe la photo de l'éléphant.)
14.26 E : *Éléphant.* A : *Très bien, C.*
14.27 A : *Là ?* (Pointe la photo de l'arbre.) E : *La forêt*. (Regarde l'adulte dans les yeux.)
14.24 A : *Ah ! Ça c'est quoi ?* E : Regarde la photo.
14.30 A : *Alors, oui. Tu as raison. C'est une forêt. Mais il y a…Ce qui nous intéresse, c'est l'arbre.* (Pointe l'objet sur la photo.) E : (Regarde la photo.) *Arb.* ,[a r b]
14.37 A : *Très bien.*
14.40 E : On danse : étoile ! A : Pas tout de suite.
14.44 A : *Regarde C. On va jouer à un jeu, toi et moi*. E : Regarde le matériel placé par l'adulte.
14.49 A : *Regarde bien.*
15.03 A : *Alors. La règle du jeu c'est : je te donne une photo et si tu retrouves le mot, tu as gagné.*
E : Observe attentivement le matériel.
15.17 A : *D'accord ?*
15.24 E : (Se saisit des deux photos du marteau.) *+Mateau, mateau, mateau, mateau, pou casser le clou. >>Mateau pou casser le clou !>> C'est çuila !* (Se saisit des étiquettes en cursive.)
15.28 A : *Oui !↑ Très bien.↑ Bravo ! Tu as gagné.*
15.32 A : *Alors, attention…* E : Regarde les photos du marteau.
15.34 A : *C'est bien, C.* E : Range les photos et les étiquettes devant lui.
15.38 A : *Attention…* E : Regarde l'adulte.
15.40 A : Donne une photo de l'arbre. E : *C'est arb…La forêt.*
15.46 A : *Oui. Alors, c'est la forêt et c'est le mot : arbre*. (Pointe l'objet sur la photo.)
15.48 E : *>> Ar//bre. >>*
15.50 A : *Oui. Où est le mot : arbre ?*
15.54 E : Se saisit de la deuxième photo que l'adulte tient en main.
A : *Tu veux les deux photos ?* E : Regarde les photos.
15.55 A : *Regarde bien. Où est le mot : arbre ?* E : Regarde les photos.
16.00 A : *Pour gagner, tu dois trouver le mot : arbre.*
16.09 E : *On zoue à sat (chat) après ?*
16.10 E : *Après, on zoue à sat ?*
16.12 A : *Mais pas tout de suite, hein ?*

16.15 A : *D'abord, on fait des jeux avec la lecture et puis l'écriture, et après on joue à chat.*
16.19 E : Prend les étiquettes correspondantes à arbre. A : *Très bien. Gagné.*
16.23 E : *++ Étoile ! Étoile !++*
16.27 A : *Ah tiens ! Voilà l'étoile.* (Présente la photo de l'étoile.)
16.30 E : Prend les étiquettes des mots correspondants.
16.35 A : *Très bien.* E : *Très bien, très bien :::*
16.41 A : *Ah oui ! C'est très bien. Tu travailles très bien.*
16.42 A : (Donne deux photos : éléphant.) *Et ça, c'est… ?* E : *Éléphant*. (Prend les étiquettes-mots correspondantes.)
16.47 A : *Attention. Je vais aller chercher une autre photo.(Se lève pour aller chercher le matériel.)*
16.48 E : *Une aute photo.* (Se retourne pour voir ce que fait l'adulte.)
16.50 A : *Mm, mm* (Assertion.)
16.52 E : *>Vert, vert !>*
16.54 A : *Ah, le vert. Non, je ne l'ai pas, le vert.*
16.57 E : *+Vert, vert, vert, vert !+*
17.04 A : *Le mot : vert.* E : *>Oui, le mot vert, le vert.>*
17.10 A : *Et tu veux le mot : vert ?* E : *Oui.* A : Attends. Je vais chercher, alors.
17.13 A : (Recherche dans ses affaires.) *J'ai l'étiquette du mot : vert, déjà*.
17.16 E : *<Le mot : vert !<* A : *Ah, ben le voilà !*
17.19 E : *Il est là, le mot : vert.* (Se saisit de l'étiquette du mot écrit en cursive.)
17.21 A : *Ça, c'est le mot ?* E : *Vert.↓*
17.22 A : *Voilà. Et je vais te le donner…*
17.27 A : *La photo qui va avec.* (Donne une des photos : la pomme verte.)
17.28 E : (Prend la photo et la place devant lui.) *Vert,↑ vert,↓ vert,↓* A : *Oui*.
17.30 A : Dépose sur la table l'étiquette du mot : maison.
17.31 E : *Oh, range ça ! Non, tiens, range ça !* (Veut placer l'étiquette dans l'enveloppe.)
17.36 A : *Non, attends. Garde-la.* (Range l'étiquette.)
17.37 A : *Si, si, C. Garde-la.* A : *>> Non>> Prends-la ! Range-la !*
17.40 A : *Pourquoi ?* E : *> Parce ce que. C'est tout !>*
17.42 A : *Ah, d'accord. Parce que ça ne va pas avec les photos ?* E : *Oui.// Non.*
17.45 A : *Tu connais ce mot ?* (Montre l'étiquette du mot : maison.)
E : Regarde l'étiquette.
17.46 A : *Tu t'en souviens.*
17.48 E : *Maison.*
17.49 A : *Comment tu m'as dit ?* E : *Mateau*.
17.51 A : *+Non, non+.* E : *Maison*.
17.52 A : *Bravo !!↑*
17.54 A : *Alors, là : Champion !* E : *>>Je vais le mot : vert.>>*
17.59 A : *<Oui. Ne crie pas, C. Je suis juste à côté.<*
18.03 A : *Je t'apporte le mot : vert.* E : Se retourne pour voir ce que fait l'adulte.
18.04 E : *Vert.*
18.08 : *Tu te souviens ce qu'il y avait sur les photos du mot : vert ?*
E : *Ouais.* (Regarde la pochette tenue par l'adulte où se trouvent les autres photos qui illustrent le mot.)
18.10 A : *Qu'est-ce qu'il y avait ?* E : Touche les photos placées sur la table.
18.22 A : Dépose les photos.
E : *Pomme vert, le feu est vert.*
18.25 A : *Voilà. Et qu'est-ce qu'il y avait d'autre en vert ?*
E : *L'arb vert*. A : *Bien.*

18.35 A : Dépose les photos sur la table. E : Se saisit de l'étiquette en cursive qu'il avait et prend les étiquettes scriptes.
18.45 E : *On zoue !* A : *Oui on joue.*
S'ensuit un moment de jeu de chat.
27.51 A : (Se rapproche de la table.) *Bon, allez, viens…* E : *Oh non :::*
27.53 E : *Non :::, ↓je n'aime pas jouer à ça !↓*
27.55 A : *Tu n'aimes pas jouer à chat ?*
27.57 E : *Veux jouer à un jeu. J'aime pas jouer mot !*
28.01 A : *Tu n'aimes pas jouer avec les mots ?* E : *Non :::!* (Se met contre l'adulte qui est debout. Celui-ci l'accueil contre lui en refermant ses bras sur le dos de l'enfant de telle sorte que ce dernier est blotti contre ses jambes.
28.02 A : Tapote délicatement un petit rythme dans le dos de l'enfant. Se met à danser avec l'enfant en parlant.
28..04 A : *C'est bien de jouer avec les mots aussi ! C'est bien de jouer avec les mots aussi !*
28.12 A : *Tu sais ? On peut jouer avec les mots et on peut jouer à chat. Les deux. Regarde. On fait les deux.*
28.21 A : *Allez, viens, on fait…* E : *Miaou* A : (va chercher le matériel) *Oui, après. On fait un p'tit jeu de mots et après...* E : s'assied à la table.
28.27 A : (Dépose le matériel sur la table : les photos du mot : vert) *On fait un petit jeu de mots et après on rejoue.*
28.28 E : *>Vert> !* A : *>Oui> !*
31.24 A : (Se rassied) -*Alors, le mot : marteau.- Il est là* (pointe la photo avec modèle). *Tu as les lettres pour l'écrire. Vas-y.*
31.28 A : *Regarde bien.*
31.29 A : *Le modèle.*
31.30 E : Place les cartes /a/ et /r/.
31.36 A : *Là//, c'est [ar]*
31.40 E : Place la carte /eau/.
31.41 A : *Là, c'est [o]*
31.45 A : *Là, //tu as écrit [ar] [o]*
31.50 E : *[mato]*
31.51 A : *Là//tu n'as pas écrit [mar to]. Tu as écrit [ar] [o]*
31.55 A : *Qu'est-ce qu'il manque C. ?* (Pointe le modèle) *Regarde.*
31.57 E : *M*
31.58 A : *>Oui !>*
31.59 E : Retire la carte /eau/ et place la carte /m/ en début de mot.
32.00 A : *Là//tu as écrit [mar]* E : ajoute les cartes /t/ et /eau/ bien positionnées.
32.01 A : *Et voilà ! Là, tu as écrit [mar] [to] [mar to]. ↑Bravo !↑* (Applaudit)
32.09 A : *Attends, je vais filmer.*
32.14 E : *>Mateau> [mato]* A : *C'est bien, C. C'est très bien !*
32.34 A : *Maintenant, tu vas faire la même chose avec le mot : étoile.*
32.37 A : Dépose la photo correspondante avec modèle devant l'enfant.
32.38 A : *Marteau, on va le mettre de côté.* (Déplace le travail sur la côté gauche de l'enfant.)
32.39 A : *Et, tu fais la même chose avec : étoile*. E : Regarde la photo.
32.43 A : *Alors, les lettres pour écrire : étoile, c'est là.* (Dépose les cartes en paquet.)
32.45 A : *Elles sont toutes mélangées.*
32.48 E : Regarde le mot : marteau, qu'il vient de produire.
33.01 E : Place la carte /é/. A : *Très bien. Là, tu as écrit [e]*
33.11 E : Place la carte /t/. A : *C'est bien. Tu as écrit [et]*
33.13 E : Place la carte /oi/. A : *Bravo ! Là, tu as écrit [etw]*

33.15 E : Place la carte /l/. A : Bravo ! Là, tu as écrit [e t w l]
33.29 E : Place la carte /e/ avant la carte /l/ puis, rectifie. A : *Bravo !* (Applaudit.)
33.31 E : *Étoile*. A : *Étoile. Magnifique !!*
33.34 A : *Je vais filmer ton travail pour ne pas l'oublier. Mais c'est splendide.*
33.44 A : *C'est très bien ! Bravo, C.*
34 à 35.15 : même tâche réussie dans les mêmes conditions avec éléphant.
36.10 à 41.30 →jeu.
42.02 à 43.40 : 1ère production lexicale sans modèle
42.02 **A** : *On a fait un jeu de chat, un jeu de singe, un jeu de chien et maintenant, on fait un jeu d'écriture. Viens !*
E : Se retourne. Rejoint la table. S'assied en face de l'adulte.
42.19 A : (Face à face.) *Alors, je vais te demander…*
42.24 A : *Écoute bien.* E : *Oui.*
42.27 A : (Pointe la photo de l'étoile.) *Je te demande d'écrire le mot : étoile, sans modèle.* E : Regarde la photo.
42.30 A : *Les lettres sont là.* (Pointe le paquet de cinq cartes.) *Elles sont mélangées.*
40.33 A : *Écrire//sans modèle.*
42.39 E : *Vert ! Vert.* A : *Ah, ben non. Vert, je ne l'ai pas.*
42.43 A : *Le mot// : étoile.* E : Regarde la photo.
42.48 E : *[é]* (Regarde les cartes.)
42.49 A : *Oui. C'est bien ça.//Ça commence par [é].*
42.52 E : *Prend et place la carte /e/.* A : *Là, tu as écrit [ə].* E : *Étoile.*
42.59 A : *Ça commence par [é]. Tu as raison.* E : Regarde les cartes.
43.00 A : *Il est où, le [é] ?*
43.05 A : Regarde bien les lettres.
43.06 E : *Choisit la carte /é/ et la place devant lui.* A : *Bravo. Là, tu as écrit : [é].*
43.12 A : *Maintenant ?* E : *[twl]* A : *[t]*
43.16 A : *[tw] [t] [t]* E : Choisit la carte /l/. A : *Ça, c'est [l].*
43.18 E : Choisit /oi/. A : *Ça, c'est [w].*
43.29 E : Choisit /t/. Place la carte après le /é/. A : *Oui. Alors là, tu as écrit : [ét].*
43.33 E : Choisit et place la carte /oi/. A : *[ətw]* E : [l] ::: A : *Oui.*
43.36 E : Place la carte /l/ et la carte /e/ grisée. A : *>Bravo C !>*
43.40 A : *Tu sais, ce que tu as fait, c'est très bien. Tu as dit : ça commence par [e]. Après tu as dit [tw]//[t] et [w]. Après tu as dit [l] : [ətwl] Bravo !* (Applaudit.)

Annexe 18

Transcription séance 42. Extrait : La dimension symbolique de l'écrit : le mot pour dire le monde.

06.05 A : *Oh ! Mais tu as une belle montre ! La belle montre.*
E : Ouvre la pochette dans laquelle se trouvent les photos.
06.12 A : *Tu apprends à lire l'heure//en ce moment ?*
06.19 E : Regarde les photos. A : *Alors//qu'est-ce qu'il y a ?*
06.30 E : *Ballon !* A : *Oui.*
06.37 A : *Bravo.*
06.41 E : (Prend les deux photos) *Ballon, c'est ballon.*
06.43 A : *Très bien. Alors, quand tu as trouvé les deux photos,//tu les mets ensemble.*
E : Place les deux photos devant lui, l'une à côté de l'autre.
06.51 A : *Est-ce que ce sont les mêmes ?* E : (Regarde les photos) *Oui.*
06.54 A : (Pointe les deux photos des ballons.) *Ce sont les mêmes//ballons ?* E : *Oui.*
06.55 E : (Prend les photos des papillons) *Papillon, papillon.* A : *Oui.*
07.04 E : (Prend les photos des cochons) *Cosson, cosson.*
07.04 A : *Très bien.*
07.21 E : Associe les deux photos des champignons.
A : *-Ah. Et là ? Qu'est-ce que c'est ?-* E : *Sampignon, sampignon.* A : *Magnifique.*
07.25 E : (Prend les photos des glaçons) *Glace, glace.*
0.26 A : *Ah. Alors. Attends. Regarde bien*. E : Regarde les photos.
07.29 A : *C'est vrai qu'il y a de la glace dans les deux. Tu as raison.*
07.33 A : *Mais//regarde mieux.*
07.39 E : (Pointe les photos des glaçons et de la montagne.) *Glace, glace, glace.*
A : *Ah, ah ::: !* (Pointe les deux photos des glaçons.)*Tu sais comme ça s'appelle, ce petit bout de glace ?*
07.50 A : *Qu'on met dans les verres.* E : Observe les photos des glaçons.
07.55 E : *Qu'on met dans les verres.* A : *Oui.*
08.00 E : (Regarde toujours les photos.) *La glace.*
08.02 A : *Des petits bouts de glace….* E : *Qu'on met dans les verres, glace.*
08.07 A : *Alors,//ça s'appelle des gla….* E : *Glace.* A : *Des glaçons.* E : *Glaçon*. A : *Voilà.*
08.11 E : (Pointe les photos de la montagne) *Là, y glace, ici.*
08.15 A : *Alors, est-ce que c'est de la glace ici ?* E : *>C'est la neige, la neige.>*
08.19 E : (Prend les photos des montres.) *>La monte, c'est la monte.>*
08.20 A : *Oui. C'est la montre et c'est la montre.*
08.23 A : *Alors là.* (Pointe les photos de la montagne.) *Regarde bien.*
08.26 A : (Pointe les glaciers sur les photos.) *Là, tu dis que c'est la neige. Tu as raison. Il y a de la neige. Mais//ce n'est pas//le mot qui est écrit.* (Pointe le mot.)
08.37 A : *Le mot qui est écrit, c'est le mot : mon…*E : Regarde le mot.
08.39 A : *Regarde bien.*
08.41 A : *C'est : mon//tagne.* E : *Mon//tagne.* A : *Oui.*
08.45 A : C'est la montagne. Mais tu as raison. A la montagne, en hiver, il y a de la neige.
08.52 A : (Pointe les photos de glaçons) *Alors, rappelle-moi//comment ça s'appelle//les petits bouts de glace que l'on met dans les verres*.
08.57 E : (Pointe les deux photos de ballons) *Ballon, ballon* A : *Très bien. C'est ça.*
09.06 E : (Se saisit des deux photos des montres) *Monte, monte.* A : *Montre.*

09.08 E : (Lève son poignet gauche autour duquel se trouve sa montre et le place au-dessus des photos). A : (Pointe le geste de l'enfant) *Oui. Comme toi.*
09.10 E : *Comme toi.* (Pointe les deux photos de montres et sa montre) *Monte, monte, monte.*
09.11 A : *Comme moi ?* E : Regarde les photos des montres.
09.16 E : *Comme toi. Montre, monte, monte.* A : Silencieux.
09.18 E : (Pointe les deux photos de montres et sa montre) *Monte, monte, monte.* (Regarde l'adulte de côté.) *Comme toi, C.* A : *Oui.*
09.22 E : *Comme toi* (pointe les deux photos de montres, pointe sa montre du regard et la touche.) *Monte et monte.*
09.24 A : *Oui C. Tu as une belle montre.* E : *Belle monte.*
09.27 E : (Pointe les photos et sa montre) *Monte et monte. Tu as une belle monte, C.*
09.31 A : *Tu as une belle montre, C. C'est vrai.*
09.33 A : *Est-ce que <u>moi</u>//j'ai une belle montre ?* E : *>Non :::>*
09.36 A : (Regarde ostensiblement ses poignets) *< <u>Je</u> n'ai pas de montre.<* E : Regarde les photos de montre.
09.40 A : (Pointe sa poitrine) *<u>Moi</u>, //je n'ai pas de montre.*
09.43 E : (Regarde l'adulte dans les yeux) *Moi, j'ai une monte*. A : *Tout à fait.*
09.44 E : (Regarde les photos des montres) *Moi, j'ai une monte.*
09.50 A : *Oui//Une belle montre.// Plus belle que celles-là* (pointe les photos).
09.52 A : *Alors,* (pointe les photos de glaçons) *// ça ce sont des*.....E : *Glaçons.*
09.53 A : *Bien.*
09.57 E : (Se lève pour se saisir du gros ballon bleu.) *Regade, comme le ballon.*
10.00 E : (Revient s'assoir avec le gros ballon bleu.) *Regade.*
A : Pointe la photo du ballon bleu.
10.04 E : *Comme les ballons. C'est comme la monte*. A : *Exactement.*
10.08 A : *Ah, c'est bleu ?* E : *Oui.*
10.10 E : (Pointe la photo du ballon bleu et le gros ballon bleu.) *Bleu, bleu.*
10.14 A : *C'est bien, C.* E : (Pointe les deux photos des montres et sa montre.) *Monte, monte, monte. C'est à toi. C'est //la monte.*
10.22 E : *Comme le ballon.*
10.29 E : *C'est comme le ballon.*
10.32 A : *Et moi. Est-ce que j'ai une montre ? E : ↓Non :::.↓*
10.35 A : *Je vais filmer ton travail pour qu'on ne l'oublie pas, C..*
E : Joue avec le ballon pendant que l'adulte filme.
10.48 E : *Ballon, c'est comme le ballon.*
10.53 A : *Oui.*
11.02 A : *Regarde, je vais filmer les photos des montres et je vais filmer <u>ta</u> montre.*
E : Observe ce que fait l'adulte.
11.04 E : *↑A toi ?↑* (Place sa montre devant le caméscope.)
11.06 A : *↓A toi.↓ Voilà. Très bien. Merci C.. C'est <u>ta</u> montre.*
11.12 E : *Regade. Faut filmer le ballon*. (Place le gros ballon bleu devant le caméscope.)
11.14 A : *Attends. Recule. Attention :::: Voilà. Très bien.*
11.22 A : *Il est beau le ballon. Il est bleu.*
11.27 A : *Alors, on va jouer à un p'tit jeu.*
11.29 A : *Un petit jeu d'écriture et de lecture.*
11.32 E : (Reste debout.) *Veux jouer ballon.* A : *↓Après.↓* (S'assied.)
11.36 E : *Après jouer ballon.* A : *Oui. Tout à fait.*
11.38 E : *Ballon bleu. Il est là, ballon bleu.* A : *Exactement.*
11.42 E : (Pointe les photos des montres.) *Comme la monte a C. Comme la monte à C..*
11.48 A : *Alors, est-ce que tu as vu que sur certaines photos*...E : *Ballon, ballon.* A : *Oui.*

11.54 A : (Pointe l'encart orthographique.) *Qu'est-ce qu'on voit sur certaines photos ?*
11.55 E : Regarde la photo du ballon bleu sans modèle orthographique.
11.57 A : < *Regarde.*< E : >*C'est ballon, ballon.*> A : < *Oui.*<
12.06 A : <*Regarde bien, C.*< *Je te laisse les photos.*
12.13 E : *Monte, monte.*
12.16 A : (Pointe le mot /ballon/sur la photo.) *Qu'est-ce que tu vois, ici ? E : +>ballon, ballon, monte, monte.>+*
12.47 A : *Regarde C. qu'est-ce que tu vois ?* (Pointe les photos des ballons.)
E : (Se lève pour se saisir du gros ballon bleu qui est dans la salle. Il se trouve derrière l'adulte). *C'est comme le ballon bleu à toi*. A : *Oui. Tout à fait.*
12.53 E : (Se saisit du ballon.) *C'est le ballon à toi*. A : Regarde son matériel. L'enfant est derrière lui.
12.56 A : (Prépare le matériel pour l'enfant.) *Alors, tu as dit : « ballon », C.* E : Se tourne vers l'adulte.
13.00 A : *Je vais te donner les lettres.* E : Ballon [ba] [lɔ̃] A : *Oui.*
E : Joue tranquillement avec le ballon dans la salle, tout près de l'adulte.
13.02 A : (Prépare les cartes.) *Je vais te donner les lettres pour écrire : ballon.*
13.07 E : (Placé derrière l'adulte. Le regarde.) *↑Le ballon à toi ?↑*
13.10 E : (Se saisit du gros ballon pour le placer sur la table sous les yeux de l'adulte.)
13.12 E : *Ça, c'est à toi ?* (Pose le ballon sur la table.) Le ballon, on le met là. A : <*Ah non !*<
13.18 A : (Prend le ballon et le repose doucement au sol près de la chaise de l'enfant.) <*Non, non ! Là, je ne suis pas d'accord C.*< E : Se lève pour se saisir du ballon.
13.20 A : *Parce que, comme ça, je ne pourrai pas travailler avec toi.*
E : Place le ballon aux pieds de sa chaise, côté gauche, entre l'adulte et lui. Se rassied.
13.22 A : *Garde-le à côté de toi* (Pointe le ballon du regard et de la main.) E : Regarde le ballon.
13.24 E : Rapproche sa chaise du ballon. A : *Très bien. Alors, je t'explique. Tu as vu le mot « ballon ». Là, je te donne les lettres pour écrire le mot.*
13.32 E : Fait rebondir tout doucement le ballon.
13.36 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Le mot « ballon ».*
13.38 E : (Pointe le ballon du doigt en regardant l'adulte dans les yeux.) *Il est là, le vai* (vrai) *ballon.*
13.40 A : (Regarde l'enfant dans les yeux.) *Il est là, le vrai ballon. C'est le vrai.*
13.42 A : (Pointe les photos) *Ça, c'est une photo.* (Pointe le ballon) *Mais ça ; c'est un vrai ballon. Garde-le bien.*
13.48 A : (Se saisit d'un tabouret pour le placer contre le ballon pour caler celui-ci et l'empêcher de rouler afin qu'il reste près de l'enfant.) *Je vais mettre le tabouret pour que le ballon ne bouge pas et reste près de toi. ↓Voilà :::↓*
13.58 A : *C., ce que je te propose, c'est de réécrire le mot ballon.* E : Fixe le ballon qui est à ses pieds.
14.10 E : (Se lève, repousse le tabouret.) *On va mettre, où, on va mettre où le ballon où, ici !* (Place le ballon à ses pieds côté droit et déplace le tabouret pour le caler.)
14.17 A : *Comme tu veux. Mets-le à côté de toi.*
14.20 E : *On met ici le ballon.* A : Regarde faire l'enfant.
14.22 A : *Et bien voilà. Tout va bien. Il est de ton côté//à toi.* E : (Regarde le ballon.) *Oui.*
14.27 A : *Alors, regarde bien.* E : *De ton côté à toi* (Regarde le ballon.)
14.34 A : (Regarde l'enfant puis regarde le ballon.) *Est-ce qu'il est bien, le ballon ?*
E : (Regarde le ballon.) *Oui.*
14.41 E : *Il est bien installé à côté de toi.* E : Regarde le matériel pédagogique.
14.47 E : (Pointe les photos des ballons et le ballon.) *Ballon, ballon, ballon, ballon.*

Annexe 19

Transcription séance 43. Extrait : 2ème Production graphomotrice de l'élève – Prise en compte d'un retrait autistique par le professeur pour maintenir l'attention conjointe.

L'élève se servait des cartes phonogrammiques pour écrire le mot cochon. Il manquait un o. Nous lui avons proposé d'écrire lui-même cette lettre manquante. Nous lui avons donné un feutre et une feuille à cet effet. Il marque un arrêt, regarde les photos et décide d'écrire un autre mot.

Face à face

00.08 E : -incompréhensible- *↑Le ballon↑* A : *Oui. Le ballon. Quelle couleur ?*

00.12 E : *↓Bleu.↓* A : *Bleu.↓ Très bien.↓* (Dépose une enveloppe avec le matériel pédagogique sur la table.)

00.20 E : -incompréhensible- *Zoue ballon, ça.* (Joue avec le ballon.)

A : *Tu joues avec le ballon ? E* : *- Oui -*

00.23 A : *Et moi ? Est-ce que tu joues au ballon ?* E : *Oui.*

00.27 A : *Avec qui, je joue au ballon ?*

00.28 E : *Patrick.* A : *Avec moi ?* (Se pointe du doigt.) E : *Oui.*

00.31 A : *Je joue tout seul ?* E : *Oui*. (Fait rebondir le ballon.)

00.36 E : Lance le ballon vers l'adulte mais pas à l'adulte.

A : *Je joue tout seul ou…* E : *Oui.* A : Regarde l'enfant.

00.37 A : *Je joue tout seul ou je joue avec toi ?*

E : *↓Ze zoue tout seul.↓*

A : *Bon, ben, je joue tout seul.* (Fait rebondir le ballon sans le lancer à l'enfant.)

00.45 E : (Observe l'adulte.) *↓Avec les pieds.↓* A : *↓Avec les pieds.↓* (Joue avec les pieds.)

00.50 A : *Bon, ben, je joue tout seul avec les pieds*. E : Observe l'adulte. Rit.

00.54 A : *Je joue ↑tout seul↑// au ballon avec les pieds.*

00.58 A : *Je joue tout seul, hein.* (Lance le ballon contre le mur sans considérer l'enfant.)

01.02 E : Dribble l'adulte. A : *Est-ce que je joue avec toi ?*

01.05 E : Rit. Tente de prendre le ballon. A : *Je joue avec toi ?// D'accord.*

01.07 A : *Allez. On joue ↑tous les deux.↑*

01.10 A : *Patrick et **C.*** E : Joue au foot avec l'adulte.

01.17 A : *Alors.* (Pointe les deux interlocuteurs.) *On joue toi et moi.*

01.18 A : (Initie un jeu de passes.) *A toi !* E : Joue avec l'adulte.

01.58 A : Regarde. Là, je joue tout seul. (Fait rebondir le ballon sur le sol.)

02.00 A : *Et là, je joue avec toi.* (Fait une passe.) E : Imite l'adulte. Fait rebondir le ballon puis le passe à l'adulte.

02.22 A : *Là, je joue tout seul.* (Fait rebondir le ballon.) Et là, je joue avec toi. (Passe le ballon.) E : Observe.

02.32 A : *Je rejoue tout seul.* (Fait rebondir le ballon sur le sol.)

02.38 A : *Et je joue avec toi.* (Passe le ballon.) E : Renvoie immédiatement le ballon sans contrôle.

02.43 A : (Récupère le ballon. Le redonne à l'enfant.) *Joue tout seul.*

E : Fait rebondir le ballon sur le sol.

02.54 A : *Joue tout seul*. E : Rit.

02.55 A : *Joue tout seul, **C.**, Tout seul.* E : Renvoie le ballon sans viser l'adulte.

02.59 A : *Non :::! Regarde.*

03.00 A : (Fait rebondir le ballon sur le sol.) *Je joue tout seul.*

03.06 A : *Ça te fait rire de lancer le ballon, hein ?* E : Sourit.
A : *Ça te fait rire de lancer le ballon.*
03.08 A : *Je joue tout seul.* (Fait rebondir le ballon sur le sol.) Prend le ballon en main. Regarde l'enfant.) *Je joue avec toi. Mais ne lance pas le ballon fort. Je//sais//que//ça te fait rire.*
E : Rit.
03.18 A : *Mais ne lance pas, le ballon trop fort. Attention*…(Passe la ballon à l'enfant.)
03.23 E : Attrape le ballon. Maitrise son geste. Relance correctement le ballon en direction de l'adulte.
03.27 A : *↑Oui ! Bravo↑*
03.31 A : *Super ! Je joue avec toi. 'Tention !* (Lance le ballon à l'enfant.)
E : Attrape le ballon. Le fait rebondir sur le sol.
03.38 E : *'Tention* -incompréhensible- (Lance la ballon en direction de l'adulte.)
03.39 A : *Ouais !* (Le ballon fait glisser un tableau posé au sol.)
03.40 A : *Attends. On va remettre le tableau.*
03.45 A : *Super !*
03.47 A : *Attention !* (Lance le ballon.) E : Attrape correctement le ballon.
03.55 E : Relance correctement en maitrisant son geste.
04.13 E : S'assied sur le ballon. A : *Je te filme//sur le ballon.*
04.22 A : *C'est agréable ? C'est tout mou, le ballon ?*
04.21 E : Se relève. Se saisit du ballon.
04.28 A : *Alors,//on joue encore une fois et après on fait de l'écriture.*
04.31 A : *Encore une fois. Viens.*
04.35 A : *Il est tout moi, le ballon ? Fais voir !* E : Ne répond pas à la demande.
04.47 E : Se place devant l'adulte. Fait rebondir trois fois le ballon sur le sol. Le lance à l'adulte.
A : (Attrape le ballon.) *Bien !*
04.52 A : *Attention. Encore une passe et on fait de l'écriture.*
04.55 A : *T'es prêt ?* E : - *Oui* -
04.57 A : *Je joue tout seul.* (Fait rebondir le ballon sur le sol.)
05.02 A : *Et je joue avec toi. Hop !* (Lance le ballon à l'enfant.)
05.04 E : Attrape le ballon. A : *Ouais !*
05.08 A : *Allez ! On fait un peu d'écriture. Tu laisses….*
05.13 A : Tu laisses la table comme ça, ou tu veux la mettre comme d'habitude ?
E : Regarde la table. L'enveloppe qui y est déposée.
05.17 E : Se saisit de l'enveloppe. L'ouvre.
05.27 E : *On lit le mot : ballon.*
05.28 A : *Oui :::!*
05.31 E : *Monte* (montre) (Fait glisser le ballon derrière lui.)
A : *Très bien. Bien. Bravo !*
05.33 E : s'assied. Conserve le ballon près de lui. A : S'assied en face de l'enfant.
05.37 A : *Donc, tu reconnais…* E : *Oh :::!* (Se penche vers le sol.)
05.40 E : *Oh :::! Et pouquoi [*p u k w*]on a ça ?* (Ramasse un papier.)
05.43 A : *Alors, pourquoi… ?* E : *On zette à la poubelle.* A : *Très bien.*
05.48 A : *Tu as jeté le papier//à la poubelle.* (Prépare le matériel.)
05.50 E : Revient s'asseoir. Conserve le ballon près de lui.
A : *C'est bien.*
05.56 A : *Alors. Je te laisse faire.*
E : Pose sa main droite sur le ballon. Le regarde.
06.02 E : Avance et recule sa chaise.

06.11 A : Place le chevalet contenant les modèles orthographiques sur la table.
E : (Observe la premier mot.) *Sampignon.*
A : *Oui. Montre-moi où c'est écrit.* (Approche le chevalet de l'enfant.)
06.14 E : *Sampignon.* (Regarde les cartes de phonogrammes.) A : Oui.
06.18 A : *Montre-moi le mot : champignon.*
06.19 E : Joue avec le ballon avec sa main droite. Le regarde. Tient la photo du champignon dans la main gauche.
06.23 E : Fait bouger sa chaise. A : *Tu es bien assis ?* (Regarde la chaise de l'enfant.)
06.25 E : *Oui.* (Lance le ballon derrière lui.) *Oh ::: !* (plainte.) A : *Oui. Tu as raison. Va, va chercher le ballon.* E : Se lève. Se saisit du ballon et veut le caler près de lui.
06.30 E : *On peut pas…*
06.35 A : (Se lève.) -*Je le tiens. Voilà.*- (Aide l'enfant à maintenir le ballon.)
06.36 A : *Tu prends la chaise ?* E : Prend la chaise. Hésite. A : *Oui.*
06.49 E : Place la chaise contre le ballon pour le caler. A : Très bien. Le ballon est bloqué.
E : Se rassied. A : Se rassied.
06.53 E : *↑On peut pas sortir.↑* A : *Ah non ! Le ballon est bloqué. Il ne peut pas sortir.*
07.02 E : Se saisit de la photo du champignon.
07.04 A : Alors. Tu as dit quel mot ? E : Sampignon. A : Très bien. Est-ce que tu peux le montrer//le mot : champignon ?
07.12 E : *Gnon ! Gnongnongnon*. A : *Bien !*
07.14 E : *Gnongnognongnongnon.* (Associe les cartes /gn/ et /on/.)
07.20 E : *Sampignon. Il est où ? Il est où : sampignon ?*
07.23 A : *Attends. Je vais prendre la caméra.* (Se lève.)
07.24 A : *C'est très bien*. (Filme la production de l'enfant.)
07.28 E : *Le mot : samp… ↑Papillon !↑*
07.33 E : *Il est où, le mot : papillon ?*
07.39 A : *Dans « champignon », on entend [ɔ̃] comme dans « papillon ».*
07.42 A : (Place la photo avec le mot /papillon/ devant l'enfant.) *Voilà. Ça, c'est le mot : papillon.*
07.47 E : Sampignon.
07.52 A : *Alors. Champignon*. E : Cherche les cartes.
08.23 E : *Mais, il n'en a pas le mot : sampignon*. A : *Y'a pas le mot : champignon ?*
08.27 A : *Regarde bien*. E : *C :::* (Place le phonogramme /c/ devant /gn/ et /on/.)
08.34 E : (Pointe chaque carte placée qu'il a placée devant lui.) *Sam//pi//gnon.*
08.36 A : *Champignon ?* E : Regarde les cartes.
08.39 A : *Non. Là, tu as écrit Knion [k̀ ɔ̃ ɲ]*. E : Manipule les cartes du bout des doigts.
08.48 A : (Pointe le chevalet avec les modèles.) *Regarde. Cherche le mot : champignon//sur//l'affiche.*
08.55 A : *Et regarde bien//le mot : champignon//sur la photo.*
09.09 E : *Y est où le mot : sampignon ?*
09.13 A : *Alors, attends. Je vais te montrer.*
09.22 E : *Mmmm, il en a pas le mot :↓ sampignon.↓*
09.24 A : *Il n'y en a pas le mot : champignon ?* (Vérifie si toutes les cartes phonogrammiques correspondantes au mot sont sur la table.)
09.27 A : *Regarde bien.* E : Regarde les cartes.
09.28 E : *Ah si ! Là.* (Place la carte /am/)
09.37 E : *Gagné !* A : *Attends ! Attends !*
09.39 E : *Sampignon !*
09.43 A : -*Non !*- *Là, tu as écrit : camgnion [k̀ ɔ̃] [ɲ ɔ̃].*
09.45 A : *Regarde bien le mot : champignon.*

09.46 A : Regarde le mot sur la photo. E : Regarde le mot sur la photo.
09.49 A : *Prends ton temps*.
09.52 A : *C'est un mot difficile.*
09.55 A : *Regarde par quoi il commence.*
10.01 E : Place la carte /ch/. A : *Oui ! Très bien !*
10.15 A : *C'est bien,* ***C.*** *Continue.*
10.21 E : *i ! I commence par un i.* (Cherche la carte correspondante.)
10.25 E : *Sampignon* – incompréhensible-
10.27 A : (Réalise qu'il n'y a pas de carte /i/.) *Ah ! Il faut un i. Tu as raison.*
10.28 A : *Il faut un i et qu'est-ce qu'il faut encore ?*
10.30 A : Se lève pour aller chercher la carte du i manquante.
10.32 A : *Il faut un i. Tu as raison.*
10.35 E : *Il faut un i.*
10.42 A : *Est-ce qu'il y a un i ?*
E : *Regarde les cartes. Heu…*
10.44 A : *Non. Non. Il n'y a pas de i, là.*
10.46 A : *Alors, tu vas essayer avec un autre mot. D'accord ?*
10.48 E : *Y a pas le mot : sampignon.* A : *Non. Il n'y a pas le mot : champignon.*
E : (Rit.) *↑Y a pas le mot : sampignon↑.*
10.50 A : *Alors, qu'est-ce qu'on a d'autre ?*
10.51 E : *↑Y a pas le mot : sampignon.↑*
10.52 A : *↑Il n'y a pas le mot : papillon non plus.↑*
10.55 E : (Regarde la photo du cochon.) *↑Y a pas le mot cosson.↑*
10.57 A : *Ah ! Ben, essaie avec le mot : cochon.*
E : (Se lève pour saisir la photo du cochon.)
11.01 A : *Vas-y. Essaie avec le mot : cochon*. E : Prend les cartes. Place le /on/.
11.09 A : *Ça, c'est : on.* E : Place la carte : chon.
12.01 A : *Là, tu as écrit : chon.*
12.05 E : (Produit des sons avec le phonème [k]) *Oc oc oc oc >Y commence par C.>*
12.15 A : *Oui ::: Bien ! Ça commence par un C.* E : Prend la carte ç.
12.20 A : *Attention. Là, il y a une petite cédille*. Prend la carte c. A : *Voilà :::*
12.27 E : *↓Y a pas le mot : cochon.↓* A : *Ah non. Il manque une lettre.*
12.31 E : *↓Y a pas le mot : cochon.↓* A : *Tu as raison. Il n'y a pas le mot cochon. Parce qu'il manque une lettre. Tu ne peux pas l'écrire.*
12.35 A : *Et cette lettre, c'est le… ?*
12.37 E : *O.* A : Applaudit.
12.39 E : *>Ooooooo>* A : *Bravo.*
12.42 A : *Alors, regarde…(*Se lève passe hors champ de vision de l'enfant.)
12.45 A : *Il manque la lettre : o.*
12.49 E : Rit.
12.55 E : *Le mot cochon. Il est où le mot cochon ?*
12.57 A : (Hors du champ de vision) *Il manque la lettre o.*
12.59 A : (Revient s'assoir près de l'enfant). *Tu vas l'écrire toi-même.*
13.03 E : *Y a pas le mot cochon.* A : *Non. Il n'y a pas le mot cochon parce qu'il manque une lettre.* (Place la feuille devant l'enfant.)
13.08 A : *Et comme il manque la lettre o, c'est toi qui va l'écrire.*
13.18 A : *Tiens C.. Écris la lettre qui manque*. (Tend le feutre.)
13.20 A : *Écris le o.*
13.23 E : Prend le feutre. Regarde le modèle. Regarde les autres photos.
13.42 E : *>Veux le mot cochon !> Le mot cochon>*

13.50 A : *<Alors, prends le mot : cochon.<* E : *>Non> !* A : *< Qu'est-ce qu'il y a ?<*
13.53 E : (Se saisit de la photo du mot : ballon.) *>Je veux écrire le mot ballon.>*
13.54 A : *Ah ::: ! Tu veux écrire le mot ballon ::::* E : Regarde la photo
13.57 A : *Tiens, prends la feuille, alors*. E : Prends le feutre. Regarde le modèle sur la photo.
14.04 A : *Tu veux écrire ?//Vas-y. Ba//lon* [b a] [l ɔ̃] E : Commence la production graphique
14.08 E : (Regarde le modèle) *D'abord ::*: (Trace le b) A : *Très bien.*
14.18 E : *A* (Trace la lettre) A : *Bravo. A.*
14.23 E : (Regarde le modèle sur le chevalet) *L* (Trace les deux L) A : Voilà. L et L (Pointe chaque lettre du doigt sur la production de l'élève).
14.32 E : (Regarde le modèle) *N.* (Trace un M)
14.47 E : Barre le M
14.49 A : *C'est bien. Tu corriges. Là, tu as écrit balm* [b a l m] E : regarde sa production.
14.51 A : *Cherche [ɔ̃]. Il est où le [ɔ̃] ?*
14.52 E : (Se penche sur sa feuille pour corriger) *ballon* A : *Vas-y.*
14.55 E : (Réécrit le mot une deuxième fois plus bas sur la feuille. Ecrit le b)
A : *b* E : a A : *Très bien*.
14.59 E : (Trace la lettre L.) A : *L* E : (Trace le deuxième L) A : *L*
15.02 A : *Et [ɔ̃]*
15.06 E : *>Y commence par un M !>* (Lève les bras en laissant les avant-bras et les mains ballants tout en maintenant le feutre dans sa main)
15.14 A : *Non, non. Attention C. Toi, tu écris le mot : ballon.* (Pointe le modèle sur le chevalet) E : Regarde le mot que pointe l'adulte.
15.15 A : *[ɔ̃]*
15.18 E : *[ɔ̃]* A : *Voilà*. E : Regarde le modèle. Le N semble lui poser problème.
15.22 A : *Un N* (Se lève pour aller au tableau). *Je vais te montrer comment on fait un N majuscule.*
15.27 A : (Trace la lettre N au tableau) *Comme ça.* E : Ne regarde pas. Regarde sa feuille. Essaie de tracer la lettre.
15. 30 E : (Réussit à tracer le N). A : *Oui !::: Bravo ::: !* E : *Oh, non :::! C'est pas beau !*
15.33 A : *Pourquoi c'est pas beau ?*
15.36 E : Retourne la feuille. A : *Alors, recommence.*
15.37 A : *Mais, <u>moi</u>, je trouve que c'est très bien.* E : Ecrit ballon pour la troisième fois.
15.42 E : Trace la lettre b. Approche la photo avec le modèle orthographique.
15. 43 E : (Trace la lettre /a/) *Y commence par un a*. A : *Très bien. Ça commence par un [ba]* E : *un [ba]*
15.59 A : [*ba] [llon]. Alors,//il faut 2 L*. E : Regarde le modèle.
16.01 E : (Trace les L) *un, deux.*
16.03 A : *Voilà. Et maintenant, il faut [ɔ̃]*. E : Regarde le modèle. Trace la lettre o.
16.06 E : (Regarde l'adulte dans les yeux) > *Comment on écrit N ? >*
A : (Se déplace vers l'affiche de l'alphabet.) *Je te montre.*
16.13 A : (Pointe la lettre en caractère d'imprimerie.) *Comme ça // Comme ça.*
16.14 A : *Ça, c'est N.* E : Rit.
16.18 A : (Revient s'assoir à côté de l'enfant.) *C'est très bien, C.*
16.21 E : Tient le feutre à quelques millimètres de la feuille. Hésite.
16.21 E : *C'est pas attacé [*a t a s e*]* A : *Non. Ce n'est pas attaché. Bravo, C. C'est en majuscule.*
16.27 E : (Le feutre dans la même position.) *oh !::: Comment on écrit N* (intonation de plainte) ?
16.30 A : *Tu veux que je te tienne la main ?* E : Trace le N. Le geste finit sur la table.
16.35 E : *>Hummm, c'est pas beau !>* A : *Ah si !* E : *J'ai dépassé*

16.36 A : (Pointe la production de l'élève.) *Ça, c'est très bon !* E : Regarde sa production.
16.38 1 : *Ah si, si !* E : (Sourit.) *Le mot : ballon !*
16.42 A : *Là, c'est très bon ! Tu as bien mis le N.*
16.46 E : (Pointe tour à tour sa production, les deux modèles.) *Là, c'est comme pareil le mot ballon.*
16.48 A : *Oui ! Il est pareil le mot ballon.*
16.51 E : (Se saisit du gros ballon bleu.) *C'est pareil, le mot ballon.*
16.53 A : *C'est bien C.*
16.54 E : (Regarde l'adulte puis le ballon. Pointe sa production et le ballon de son doigt.) *Ça, c'est le mot ballon*. A : *Oui :::*
16.57 E : (Pointe plusieurs fois sa production et le ballon.) *C'est pareil.* A : *Oui. C'est pareil.*

17.06 E : (Prend le gros ballon bleu et le pose sur ses cuisses.) *C'est le ballon bleu.*
17.09 A : *C'est le ballon bleu//que tu as.*
17.12 A : *Comme sur la photo.*
17.13 A : (Montre la photo) *Ballon bleu.* E : Regarde la photo.
17.18 E : -incompréhensible- (Pointe la photo de son menton.) *Sur la photo, ballon bleu.*
17.21 A : *C'est bien.* E : (Pointe la photo par un mouvement de toute la tête.) *>Photo ballon bleu>*
17.24 E : *↓Comme sur la photo↓* (Pointe avec le doigt.) A : *↓Oui//comme sur la photo.↓*
17.27 E : (Regarde l'adulte et pointe le ballon.) *Comme ici.*
17.29 A : *Oui. Comme en vrai.*
17.36 E : *La photo du ballon bleu comme ici y a le ballon bleu.*
17.37 A : *Exactement.* E : Regarde le ballon posé sur ses cuisses.
17.38 A : (Se lève.) *C'est bien, C.*
17.40 E : *Ballon bleu*. A : *Ça, c'est le vrai ballon de C.*
17.46 E : Conserve le ballon sur ses cuisses. Frotte ses doigts contre le ballon.
17.48 A : Sur la photo, ce n'est pas le vrai ballon. E : Absorbé par le ballon.
17.55 A : *Mais, dis-donc//c'est super.*
17.57 E : *Oh,* (Cherche le regarde de l'adulte qui est derrière lui.) *On joue, e, > au léopard>, au léo, > au léopard.*
18.01 A : *Tu as vu un léopard ?*
18.05 A : *Où ?*
18.06 E : (Se lève de sa chaise, pose le ballon, s'assoie sur le ballon.) *Heu, léopard, il est C.* (Regard l'adulte dans les yeux.) A : *↓Ah, le léopard↓* E : *Le ballon.*
18.14 E : S'assoie sur le ballon. A : *Oui, tu t'assoies sur le ballon.//C'est agréable ?* E : *Oui.*
18.18 E : (toujours assis. Se balance délicatement.) A : *C'est sympa ?*
18.20 A : *Ça rebondit ?*
18.22 A : Vas-y, rebondis. E : Reste assis sur le ballon.
18.26 A : *Fais, schbong ! Schbong !schbong !*
18.31 E: Rebondit sur le ballon.
18.34 A: *C'est bien*, C. E: Se lève.
18.37 A: *Est-ce que tu veux écrire « ballon » avec les étiquettes ?*
18.35 E: Revient s'assoir et repose le ballon sur ses cuisses.
18.42 E: Colle sa joue droite au ballon.

18.45 A: Sans regarder le mot. Est-ce que tu veux écrire (Regarde l'enfant qui est a collé sa joue droite mais aussi son ventre au ballon) A : Ah ben dis-donc, tu l'aimes ton ballon, hein ?
18.54 A: *Ouh là là ! C'est sympa de se coller au ballon ?*
18.57 E : Détourne le visage. Reste collé au ballon.
19.00 A : - *C'est agréable ?*- E : Regard perdu. Il gratte la surface du ballon de ses doigts. Ça provoque un son.
19.01 A : (Vient se placer en face de l'enfant séparé de lui par le ballon). -*C'est agréable de se coller au ballon.*- E : Regarde l'adulte tout en continuant à gratter.
19.06 A : *Et ça, fait du bruit. Fais voir...* (Approche ses mains. Les pose sur le ballon. Imite les gestes de grattage de l'enfant.)
19.12 E : Regarde l'adulte faire. A : *Ah, oui. C'est sympa.*
19.15 A : Impulse un rythme au grattage. E : Sourit. A : Tape en rythme. E : Rit.
19.40 A : *Vas-y. A toi. Je tiens le ballon*. E : Tape plusieurs phrases rythmiques sans régularité. S'arrête.
19.57 A : Prend la relève. Reproduit les quelques rythmiques produites par l'enfant. E : Tient le ballon.
20.16 E : *Moi, fais le loup ! Hou* (Se lève et se dirige vers la chaise près de la fenêtre). (Pause le ballon au sol.) *Le ballon, c'est à toi.*
20.24 A : *Attends, attends. Après,//on joue.*
20.32 E : (Repositionne les tapis pour jouer.) *Fais le…ça…[sa*] A : Attends. E : > *Ça, c'est le tapis mets le là le tapis ! >*
20.34 E : *Assoie sur le ballon//Assoie sur le ballon* (Regarde l'adulte dans les yeux.
20.37 A : <*Attends. Viens écrire encore un peu.*< E : Reste sur le ballon.
20.40 A : <*Viens. //Viens écrire.*<
20.42 A : <*Encore un peu d'écriture. Viens.*<
20.43 E : S'installe à la table (Conserve le ballon.) A *: -Voilà.-*
20.49 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) Ça (Fait le geste de taper sur le ballon pour faire un rythme.)
20.53 A : *Attends. Après*. E : (L'adulte se déplace pour prendre du matériel. Suit l'adulte du regard.)
20.55 E : *Tu peux le faire, s'il te plait !*
20.56 A : *Oui. On jouera à chat après.*
20.58 E : (Regarde l'adulte dans les yeux) *Assoie sur ballon*. A : *Je m'assoie sur le ballon ?* E : Regarde le tableau.
21.04 A : *Moi ? Je m'assoie sur le ballon ?*
21.07 E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Hou ! Hou ! Ha ! Ha !*
21.10 E : *Fais Hou, hou, ha, ha, Patrick !* A: *Non. Pas maintenant.//Après.*
21.13 E : (Pointe du doigt l'adulte et le regarde dans les yeux.) *C'est Patrick.*
20.14 A : *Qu'est-ce que tu veux ?*
20.17 E : (Regarde la table.) *Hou ! Hou ! Ha ! Ha !*
20.19 A : *Oui. Après on fera…le singe ?* E : (Regarde l'adulte dans les yeux.) *Hou ! Hou ! Ha ! Ha!*
20.21 A: *Tu veux que je fasse le singe*. (Sourit.) E: *Hou ! Hou ! Ha ! Ha !*
20.24 E : Imite l'adulte lorsqu'il a fait le singe la séance précédente.
21.25 A : *Tu veux que je fasse le singe.* E : (Regarde l'adulte dans les yeux) *Oui.* A : *comme la dernière fois.* E : *Oui. La dernière f…Joue au ballon.*
21.31 A : *J'ai compris.* E : Prends la main de l'adulte pour qu'il tape sur le ballon. A : (Laisse faire l'enfant pose sa main sur le ballon.) *Non. Pas maintenant.*

21.33 A : *Maintenant. Je voudrais que tu écrives ce mot*. (Pointe les photos des montres.) E : Dépose le ballon.
21.37 E : *Après, tu joues au ballon ?* A : *Oui. Après, je joue au ballon.*
21.43 A : *Regarde ce mot*. E : Regarde.
21.47 A : *C'est quoi ?*
21.49 E : *Monte* A : *Oui. Montre.*
21.51 E : *Tu n'as pas de monte, toi.*
21.53 A : *Non, je n'ai pas de montre.* (Montre ses poignets). E : *Moi, aussi, je n'ai pas de monte.*
21.59 A : *Mais//la dernière fois//, tu en avais une*. E : Regarde la photo.
22.00 A : *Une belle montre.*
22.05 A : *Tu ne l'as pas mise//aujourd'hui*
22.14 E : *Non. Elle est pas là.* A : *↓Ah↓, ↓très bien↓.*
22.18 A : *Maintenant, Tu écris le mot : ballon*. E : (Montre les deux photos des ballons.) E : *Ballon, ballon, je veux ballon*. A : *Ça y est. Tu l'as écrit.*
22.20 A : *Ça y est. Tu l'as écrit. Maintenant, j'aimerais bien que tu écrives ce mot : montre.* E : Regarde les photos des montres.
22.26 E : (Se lève et se saisit des photos des ballons.) *J'ai cri (écrit), le mot ballon.* A : *Non. Ça y est. C'est fait.*
22.32 E : *Je veux mot ballon.* A : *<Non.<*
22.35 E : (Pointe l'endroit où il dépose les mots déjà écrit) *Là, le mot ballon*. A : *↓D'accord :::↓.*
22.36 A : *Ah, je mets là.* (Pose les photos à l'endroit indiqué par l'enfant.) *D'accord.*
22.39 E : *Pace que C., il a écrit le mot : ballon.*
22.41 A : *Tu as raison. Donc, tu l'as gagné.*
22.46 A : *C'est vrai. J'avais oublié. Tu as raison. C'est bien, C. Tu m'as rappelé//que tu avais gagné le mot : ballon.*
22.54 A : *Maintenant, tu vas essayer de gagner le mot : montre.*
E : Se penche sur les cartes pour réfléchir et commencer la production.
22.55 A : *Alors, comment s'écrit le mot : montre ?* E : Observe le modèle.
22.57 A : *Tu peux essayer, sans modèle.*
23.00 E : *Le mot : monte.* A : *Montre*.
23.05 E : *Monte !* (Prend les photos)
23.09 A : *Là, tu regardes le modèle ?*
23.10 A : *Montre* E : Touche les cartes.
23.13 E : Place la carte /m/. A : *Très bien. Ça commence par ?*
23.16 E : *M*. A : *Bien. Ça fait [m] :::*
23.21 A : *Après ?*
23.27 E : Place la carte /on/. A : *Ça, ça fait ?* E : *Monte.*
23.28 A : *Ça fait : mon.*
23.31 E : *T* (Cherche la carte.)
23.33 A : *Maintenant, il faut [tr].*
23.36 E : Place la carte tr.
23.42 A : *Et qu'est-ce qu'il y a, à la fin ?* E : *E* A : *Oui :::!*
23.48 A : *Ça fait : <u>mon</u>//<u>tr</u>e. Bravo*.
23.53 A : *Est-ce que tu veux l'écrire sur une feuille ?* (Tend le feutre.) E : *Non*.
23.56 A : *Non ? Tu n'en as pas envie ?*
23.59 E : *Regarde, ça, c'est…(*Prend les photos des ballons.) *Le mot : ballon*. A : *Oui. C'est bien.*
24.10 A : *Allez, viens, on joue à chat.*

Jeu
Reprise production lexicale
29.03 E : choisis la photo du glaçon. A : *Donc, tu veux écrire le mot : glaçon.*
29.07 E : *D'abord, il commence par…* (Prend les deux photos des glaçons.)
*Heu…[*glaa*].*
29.15 A : *Ça commence par [*glaa*].*
29.19 E : Prend la carte gl. A : *Très bien.*
29.27 A : *[*glaa*]//[* sõ*].*
29.29 E : *[*sõ*]* A : *[*glaa*] D'abord.*
29.30 E : *[*glaa*]* (Prend la carte /a/.) A : *Bravo*.
29.37 E : *[*sõ*].*
29.38 A : *Oui. Maintenant [*sõ*].*
29.41 E : *Glaçon*.
29.45 A : *Regarde bien. C'est avec une cédille.* E : *Oooooh* (Chercher dans les cartes.)
29.50 A : *Qu'est-ce que tu cherches ?* E : *Le mot : glaçon*.
29.56 A : *Tu cherches les lettres pour écrire le mot : glaçon*. E : Prend la carte on.
29.58 A : *Là, tu as écrit glaon.*
30.00 A : *Il faut le [s]* E : Prend la carte /ç/. La place correctement.
30.02 A : *Oui ::: ↑Bravo !↑*
30.05 A : *Glaçon.* E : (Écholalie) *Glaçon.*
30.06 A : *Magnifique. C'est bien, je te félicite.*
Moment de jeu.
Fin de séance.

Annexe 20

Tableaux attention conjointe, épisodes conversationnels et performances orthographiques.

Tableau séquence d'attention conjointe- Séance 42

durée de la séance en mn	**40 mn**	
Sources d'information traitées	interlocution – photos avec modèle et sans modèle cartes de phonogrammes.	
Situation	**En interaction sur l'écrit**	**Hors interaction sur l'écrit**
Nombre et durée de séquences d'attention conjointe en mn	**1.** 1ère tâche de dénomination et production /ballon/ (17.42) **2.** 2ème tâche de production lexicale /glaçon/ ; /montre/ ; /montagne/ (5.46)	**1.** Jeu avec le ballon (06.00) **2.** Jeu avec ballon (5.27) **3.** Séparation difficile (3.30)
Total en mn	**23.28**	**14.57**
Pourcentages de la durée de la séance (arrondis à la décimale)	**58.20%**	**36.42%**
Nombre et durée de ruptures manifestes	0	0

Tableau du nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 42

Nombre des épisodes conversationnels	**32**
Thème des épisodes	1) Rangement des chaises par l'enfant (enfant) 2) Choix du jeu de foot (enfant) 3) A toi ou à moi ? (adulte) 4) Si je tire là-bas ? (adulte) 5) Avec les mains (enfant) 6) « A toi !) (adulte) 7) Avec les pieds (enfant) 8) Avec les mains (enfant) 9) Pas trop fort (adulte) 10) Avec les mains (adulte) 11) On va travailler (adulte) 12) Tu as une belle montre (adulte) 13) Découverte du matériel (enfant) 14) Association des photos (enfant)

	15) Glace ou glaçon ? (adulte) 16) Glace ou montagne ? (adulte) 17) Toi, ma montre (adulte) 18) Bleu comme ballon (enfant) 19) Ballon comme sur la photo (enfant) 20) Filmer la montre (adulte) 21) Filmer le ballon (enfant) 22) Ecrire ballon (adulte) 23) Conserver le ballon à côté (enfant) 24) Ecrire les mots (adulte) 25) Comme la montre (enfant) 26) Qu'est-ce que tu vois sur les photos ? (adulte) 27) Ecrire glaçon (adulte) 28) On joue au ballon (enfant) 29) Au travail (adulte) 30) Y a pas le mot cochon (enfant) 31) Le mot cochon, il est là. (enfant) 32) Montre, papillon et ballon (adulte).
Nombre d'actes initiatifs des épisodes	Enfant : **15** Adulte **: 17**
Nombre de réponses aux actes initiatifs	de l'enfant à l'adulte : **16** de l'adulte à l'enfant : **15**
Durée de la séance	**37 mn**

Tableau : Procédures et temps de production lexicale avec modèle de l'élève pour chaque lexème

Séance 42	ballon	glaçon	montre	montagne
Tâche	Production lexicale			
Procédure de l'élève	Phonographique			
Fonctionnement de l'écrit	Orthographe lexicale			
Temps de production en mn	0.18	0.42	0.16	0.36
Changement de procédure	Non			
Maintien de la procédure	Oui			

Tableau séquence d'attention conjointe- Séance 43

durée de la séance en mn	**35 mn**	
Sources d'information traitées	interlocution – photos avec modèle et sans modèle – cartes de phonogrammes.	
Situation	**En interaction sur l'écrit** (1)	**Hors interaction sur l'écrit**
Nombre et durée de séquences d'attention conjointe en mn	**1.** Écriture / ballon/ (2.39) **2.** Production /montre/ (2.20) **3**. Production champignon (04.17) **4.** Production /montagne/ (1.16) **5.** Production /glaçon / (0.54)	**1.** 1er foot avec ballon (5.36) **2.** Le papier à la poubelle (0.24) **3.** Faire de la musique avec le ballon (1.34) **4.** Rebondir sur le ballon (0.49) **5.** L'enfant filme sa maitresse (4.17) **6.** Jeu du Kangourou (7.42)
Total en mn	**13.11**	**19.33**
Pourcentages de la durée de la séance (arrondis à la décimale)	**37.45 %**	**55.20%**
Nombre et durée de ruptures manifestes	0	1 (1.34)

Tableau du nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 43

Nombre des épisodes conversationnels	**29**
Thème des épisodes	1) Jeu de ballon (enfant) 2) Je joue tout seul ou avec toi ? (adulte) 3) Jouer seul et jouer à deux (adulte) 4) Ne lance pas le ballon trop fort (adulte) 5) Découverte du matériel pédagogique (enfant) 6) Le papier à la poubelle (enfant) 7) Début du travail (enfant) 8) Caler le ballon (enfant) 9) Reprise du travail (enfant) 10) Production de mot (enfant) 11) Il est où le mot « papillon » ? (enfant) 12) Y a pas le mot cochon (enfant) 13) Je veux écrire le mot « ballon » (enfant) 14) C'est le même (enfant) 15) Le ballon-chaise (enfant) 16) Le ballon musical (adulte) 17) On met le tapis (enfant)

	18) Encore un peu d'écriture (adulte) 19) On joue à chat (enfant) 20) Hou, hou, ha, ha (enfant) 21) Maintenant, je voudrais que tu écrives (adulte) 22) Tu n'as pas de montre (adulte) 23) Mets-le là, le ballon (enfant) 24) Comment s'écrit le mot « montre » ? 25) On joue à chat ? (adulte) 26) Patrick le kangourou (enfant) 27) On reprend le travail (adulte) 28) La maitresse arrive (Maitresse) 29) On joue (adulte)
Nombre d'actes initiatifs des épisodes	Enfant : **20** Adulte **: 8** Maitresse : **1**
Nombre de réponses aux actes initiatifs	de l'enfant à l'adulte : **8** de l'adulte à l'enfant : **20**
Durée de la séance	**37 mn**

Tableau : Procédure et temps de production lexicale avec modèle de l'élève pour chaque lexème

Séance 43	Ballon (graphomotricité)	montre	champignon	montagne	glaçon
Tâche	Production lexicale				
Procédure de l'élève	Phonographique				
Fonctionnement de l'écrit	Orthographe lexicale				
Temps de production en mn(1)	2.31	0.51	1.20	0.45	0.57
Changement de procédure	non				
Maintien de la procédure	Oui				

(1) La durée de l'interaction ne correspond pas toujours à la durée de production du lexème.

Tableau séquence d'attention conjointe- Séance 46

durée de la séance en mn	**47 mn**	
Sources d'information traitées	interlocution – photos – étiquettes de mot avec polices cursives – cartes de phonogrammes – mobilier -	
Situation	**En interaction sur l'écrit**	**Hors interaction sur l'écrit**
Nombre et durée de séquences d'attention conjointe en mn	**1.** 1ère tâche scolaire (16.50) **2.** 2ème tâche scolaire (03.54)	**1.** 1er jeu de chat : maison et rivière (8.58) **2.** 2ème jeu de chat (4.45) **3.** Rangement (1.40) **4.** Jeu (1.10) **5.** Jeu de chat (7.53)
Total en mn	20.44	24.26
Pourcentages de la durée de la séance (arrondis à la décimale)	**43.50 %**	**51.60 %**
Nombre et durée de ruptures manifestes	0	0

Tableau du nombre d'épisodes conversationnels durant la séance 46

Nombre des épisodes conversationnels	**19**
Thème des épisodes	1) Les rideaux (enfant) 2) Installation à table (enfant) 3) Proposition de jeu par l'enfant : le loup 4) Organisation de l'espace par l'enfant : chaise et tapis 5) Distribution des rôles par l'enfant 6) Dramatisation par l'adulte (rôle) 7) Le tapis devient rivière (adulte) 8) La table devient pont (adulte) 9) Le rideau (enfant) 10) L'enfant choisit sa place [(1)] 11) 1ère : production sans modèle (adulte) 12) La table n'est plus le pont (adulte) 13) On range ensemble (enfant) 14) Ça fait mal ! (enfant) 15) Jeu du renard (enfant) 16) toi ou moi ? (adulte) 17) 2ème tâche : production des mots du Scrabble sans modèle (adulte) 18) Ouille ! Ça pique ! (adulte) 19) Jeu de chat : on change les rôles. (adulte)
Nombre d'actes initiatifs des épisodes	Enfant : **10** Adulte **: 9**
Nombre de réponses aux actes initiatifs	de l'enfant à l'adulte : **9** de l'adulte à l'enfant : **10**
Durée de la séance	**47 mn**

(1) Commentaires : l'adulte n'a pas répondu à une demande de l'enfant : épisode 10

Tableau : Procédures et temps de production lexicale sans modèle de l'élève pour chaque lexème.

Séance 46	ballon	montre	champignon	montagne	glaçon	cochon	papillon
Tâche	Production lexicale sans modèle						
Procédure de l'élève	Phonographique						
Fonctionnement de l'écrit	Orthographe lexicale						
Temps de production en mn	0.35	0.46	2.35	1.51	1.14	1.00	1.19
Changement de procédure	non						
Maintien de la procédure	oui						

Tableau : Les mots du Scrabble (non travaillés depuis 5 semaines)

Séance 46	marteau	étoile	éléphant	arbre
Tâche	Production lexicale sans modèle			
Procédure de l'élève	Phonographique			
Fonctionnement de l'écrit	Orthographique			
Temps de production en mn	0.16	1.13	0.39	0.12
Changement de procédure	non			
Maintien de la procédure	oui			

Index

Adrien, 18, 21, 29, 66, 67, 363, 365, 373
Aguert, 21, 367
Aitken, 84, 86, 346, 369
Ajuriaguerra, 111, 369
Alegria, 102, 107
Altet, 70, 341, 382
Alvarez, 30, 35, 48, 354, 369
Amy, 25, 79, 288, 371
Anagnostou, 111, 378
Andrade, 52
Angell, 105
Annaz, 162, 366
Anzieu, 159, 208, 380
Armengaud, 73, 373
Atkinson, 9, 11, 50, 52
Aulagnier, 204
Austin, 71, 73, 79, 83, 373
Auzias, 111
Baddeley, 52, 53, 54, 57, 59, 381
Badelot, 75
Baker, 35
Bakhtine, 77, 373, 374
Baltaxe, 21, 366
Bara, 111, 125, 372, 373
Baron-Cohen, 21, 35, 359, 364
Barret, 110
Barthélémy, 18, 29, 30, 66, 142, 280, 352
Bates, 3, 4, 17, 33, 66, 67, 366, 493, 494
Beauvois, 103
Bénony, 127
Bernicot, 3, 4, 17, 70, 72, 78, 133, 366, 367, 368, 493, 494
Berthoz, 45
Bettelheim, 21, 200
Bion, 34, 154, 203, 341, 374
Blommaert, 69
Bogdan, 3, 493
Bonin, 95, 96, 104, 105, 113, 116, 117, 118, 187, 230, 240, 259, 282, 351, 370, 372
Bosse, 95, 100, 101, 102, 114, 333, 370, 373
Bowey, 99
Bowler, 57, 285, 361, 376
Bracops, 68, 71, 72, 125, 368
Brédart, 220, 366
Bremner, 62
Brigaudiot, 34, 372
Brouwer, 58, 155
Bruner, 3, 4, 17, 29, 32, 33, 35, 37, 38, 41, 62, 63, 64, 66, 83, 84, 85, 137, 149, 157, 162, 163, 166, 189, 195, 203, 204, 207, 215, 216, 231, 239, 240, 243, 253, 266, 269, 285, 319, 329, 330, 337, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 349, 358, 366, 493, 494
Bullinger, 38, 58, 59, 60, 61, 66, 69, 87, 141, 156, 257, 363
Bundesen, 103
Camaioni, 20
Campbell, 157, 361
Canguilhem, 19
Caramazza, 105, 113, 118, 119, 152, 240, 370, 371
Carpenter, 98, 250, 308
Carter, 115
Castles, 99, 102
Catach, 9, 93, 94, 95, 220, 260, 370
Cerquiglini, 96, 376
Chahraoui, 127, 374
Chau, 108, 378
Chaurand, 96, 113, 376
Chaves, 95, 101, 102, 103, 333, 370
Chervel, 93, 376
Chevreuil, 21, 361
Ciccone, 154, 200, 374
Cléry, 43
Colé, 97, 379
Coleman, 162, 366, 370
Collay, 96, 370
Coltheart, 116, 187
Courteau, 90, 365
Courtois-Du-Passage, 21
Cubelli, 109
Culioli, 68, 70, 72, 78, 272, 368
Damasio, 59, 62, 375
Danon-Boileau, 1, 3, 6, 21, 29, 33, 47, 61, 66, 69, 77, 79, 80, 81, 134, 156, 166, 283, 340, 341, 347, 355, 357, 359, 363, 366, 368, 493
Dardier, 3, 4, 17, 20, 78, 366, 368, 493, 494

Dawson, 29, 47, 59
Delion, 18, 108, 156, 359, 362, 363, 374
Dérouesné, 103
Desgranges, 53
Devereux, 129
Dirani-Akoury, 31
Dokcrell, 108
du Pasquier, 307
Ducrot, 72, 74, 368
Durkheim, 129
Ecalle, 225, 229, 375
Ehri, 99, 100, 114, 370
Ehrlich, 52
Ellis, 104, 112, 222, 369
Eustache, 53
Favret-Saada, 129
Fayol, 94, 95, 96, 103, 104, 105, 109, 112, 114, 221, 222, 225, 228, 232, 240, 250, 281, 283, 308, 366, 368, 370, 371, 372, 375
Feldstein, 29
Féron, 142, 361
Ferrand, 151, 155, 187, 369, 375
Ferrari, 142, 151, 166, 283, 359
Fisher, 115
Foulin, 103, 225, 232, 371
Frea, 21, 361
Freud, 167
Friedman, 56, 375
Frith, 21, 43, 66, 99, 100, 112, 242, 359, 361, 372
Galloux, 21
Gaonac'h, 140, 230, 373
Gardiner, 76, 77, 78, 361, 368
Gardou C., 376
Gathercole, 52
Gattegno, 66
Gentaz, 107, 121, 372, 373
Gepner, 20, 42, 44, 45, 46, 47, 59, 60, 61, 69, 84, 122, 125, 142, 150, 156, 239, 332, 360, 361
Geschwind, 116
Giami, 129
Gibello, 154, 375
Giovanni, 47, 48
Girard, 21, 361
Golder, 140, 230, 369, 373
Golse, 18, 108, 239, 262, 300, 325, 359, 367
Gombert, 333
Gomot, 42
Goodman, 48
Gorrindo, 28, 361
Got, 222, 371
Gowen, 108, 363
Graf, 51
Gratier, 66, 86, 359
Green, 40, 78, 362
Grice, 68, 69, 125, 146, 185, 192, 211, 266, 269, 319
Griffith, 47
Guidetti, 18, 20, 67
Gyselink, 52, 240
Haag, 18, 28, 67, 200, 261, 362, 374
Hagège, 96, 113, 276
Hameury, 30, 365
Hamilton, 108, 363
Hammoutene, 42, 43, 362
Happe, 21, 43, 48, 242,361
Harnishfeger, 56
Hill, 23, 47
Hillairet de Boifesron, 121, 373
Hillis, 106, 153, 187
Hitch, 51
Hobson, 34, 359, 361
Hochmann, 19, 108, 156, 157, 362, 376
Hoxter, 60
Humphrey, 187
Jacobs, 96
Jacques, 6, 71, 74, 108, 113, 368
Jaffré, 93, 94, 95, 100, 104, 105, 112, 114 117,232, 240, 370, 371
Jakobson, 221, 368
Johnson, 107, 372
Joly, 18, 35, 59, 156, 363
Jones, 28, 361
Joubert, 18, 332, 362
Jouen, 58, 156, 363
Just, 98, 250, 308
Kanner, 18, 19, 20, 216, 332
Kerbrat-Orecchioni, 73, 75, 79, 88, 125, 148, 368
Kertesz, 118
Klein, 154, 374
Klin, 28, 34, 59, 152, 157, 361, 364
Koegel, 21, 34, 361
Konstantareas, 29
Kushi, 108
Lafforgue, 154, 374
Lainé, 46

Lamargue-Hamel, 56
Laporte, 54
Largy, 95, 101, 102, 333, 370
Larivaille, 155
Laval, 21, 360, 361
Le Ny, 37, 369
Le Sourn-Bissaoui, 21, 361
Lee, 34, 361
Leford, 30
Lejeune, 42, 43, 362
Lenfant, 25, 28, 366
Leroy-Depiere, 25, 28
Lété, 94, 95
Levelt, 187
Lheureux-Davidse, 61, 359, 364
Liberman, 115
Lin, 28, 361
Lovaas, 24, 365, 366
Loveland, 20
Lozinski, 21
Luria, 116
Magnan, 225, 229
Mahler, 28
Maingueneau, 75
Marcaggi, 44, 57, 285, 361
Marcos, 73, 133, 367
Marty, 21
Mc Clelland, 101
McCormick, 55
McCutchen, 98, 250, 308
Meltzer, 60, 64, 67, 84, 171, 239, 241, 362
Mestre, 42, 45, 142, 361
Miceli, 106, 113, 240, 370
Miller, 35, 359
Milne, 45, 157, 361
Ming, 108
Minshew, 47, 57, 361
Mitchell, 48
Miyahara, 107
Miyake, 56, 375
Moeschler, 69
Molina, 58, 156, 363
Montésinos-Gelet, 298
Morel, 79, 134
Morin, 298, 331, 373
Morton, 104, 112
Mottron, 42, 365
Mousty, 99, 103
Mugny, 65
Muller, 99, 360
Mundy, 20, 341
Nadel, 34, 180, 243, 268, 341, 345, 359, 362, 363
Nader-Grosbois, 80, 144, 377
Nation, 99, 102, 372
Nicolet, 65
Nigg, 56
Norman, 52, 54, 55, 150, 242
Östman, 69
Oury, 214
Oxman, 29
Pacton, 100, 114, 371, 372, 373
Pascualvaca, 48
Pedinielli, 127
Perez, 9, 260, 371
Perrenoud, 68, 347, 376
Perret-Clermont, 65
Perron, 128, 374
Petit, 50, 154, 374, 375, 394, 421
Piaget, 22, 58, 167, 367, 375
Piek, 107
Planton, 43
Plumet, 19, 21, 27, 29, 34, 47, 67, 108, 143, 156, 363, 364
Posner, 55, 375
Postic, 68, 213, 336, 376
Prutting, 21, 29, 364
Quentel, 68, 73, 347, 364
Rabatel, 75, 77, 368, 376
Rajendran, 48
Ramberg, 21, 364
Ramsay, 28, 361
Rapin, 20
Rapp, 9, 11, 20, 64, 99, 103, 104, 105, 106, 115, 117, 118, 124, 232, 269, 371
Reboul, 69
Rey, 20, 362
Riddoch, 187
Robert-Tissot, 80
Roessner, 45
Rogé, 18, 20, 22, 23, 139, 365, 377
Romani, 106
Rondal, 220, 366
Russel, 47
Saldaña, 109, 111, 372
Sander, 34
Schacter, 51
Schaeffer, 3, 4, 17, 33, 493, 494
Schmid-Kitsikis, 128
Schopler, 18, 23, 139, 365, 366, 377

Schubauer-Leoni, 65
Searle, 69, 74, 291, 368
Seidenberg, 104
Seigneurie, 56
Sénéchal, 108
Seymour, 104
Shallice, 52, 54, 55, 103, 118, 150, 242, 371
Shankweiler, 115
Share, 99, 101, 102, 103, 351, 371
Shiffrin, 9, 11, 49, 51
Shriberg, 21, 364
Silvers, 122
Skinner, 23, 161
Snyder, 55
Soulayrol, 42, 361
Speranza, 48, 49
Sperber, 74
Sprenger-Charolles, 94, 95, 114
Squire, 51
Stalnaker, 71
Stern, 35, 38, 85, 86, 87, 166, 339, 341, 350, 367
Stone, 20
Surian, 21, 364
Swettenham, 34, 48, 157, 361, 364
Tager-Flusberg, 21
Tainturier, 112, 113, 115, 371
Tardif, 21, 46, 67, 156, 333, 363, 364, 376
Teuling, 122
Tomasello, 21, 34, 79, 214, 372
Totereau, 333, 370
Touati, 18, 125, 362
Laznik, 18
Trevarthen, 29, 35, 47, 66, 67, 78, 81, 84, 86, 255, 341, 356, 359, 363, 364
Tulving, 50
Tustin, 27, 84, 89, 171, 323, 362
Van Galen, 122
Veneziano, 28, 364
Véronis, 96
Verschueren, 69
Villa, 106, 240, 370
Vygotsky, 26, 29, 31, 32, 33, 63, 83, 157, 243, 285, 287, 368, 373
Wallon, 59, 340, 375
Wavelet, 361, 366
Webster, 29
Weisser, 359
Welsh, 46
Wertsch, 32, 63, 64, 371, 372
Weschler, 52, 110
Wetherby, 21, 29, 368
Williams, 29, 57, 365, 376, 378
Wilson, 72
Winnicott, 84, 171, 182, 268, 345, 378
Wioland, 305
Wittenberg, 60
Zesiger, 103, 107, 113, 122, 259, 308, 374, 375, 378
Ziegler, 96
Zilbovicius, 28, 34, 42, 48, 59, 156, 161, 366
Zomeren, 58, 155

Résumé (français) :
La problématique porte sur les conditions interactionnelles qui ont permis, chez l'enfant, autiste moyen et très peu verbal (test CARS-T), auprès duquel nous sommes intervenu, l'émergence, le développement et le maintien des procédures cognitives nécessaires à la production lexicale écrite.
Nous avons distingué trois domaines foncièrement imbriqués dans la réalité de nos interventions pédagogiques : celui de l'attention conjointe (Schaeffer, 1977), des interactions (Bruner 1983, 1987) inscrites dans une perspective pragmatique des échanges (Bates, 1976 ; Bernicot, 2006 ; Dardier, 2004) et celui de l'orthographe lexicale. Notre travail s'est attaché à les distinguer pour parvenir à corréler l'aspect interactionnel et le développement des processus phonographiques.
La situation pédagogique représente un contexte de communication qui exerce des contraintes d'ordre pragmatique, langagier, communicationnel (attention conjointe, gestion des échanges) sur l'application des ressources cognitives et en particulier sur les régulations qui auraient du mal à s'effectuer ou s'automatiser chez les personnes avec autisme (hypersensorialité et son corollaire, le démantèlement).
La mise en œuvre des interactions de tutelle auprès de notre élève, nous a conduit à réfléchir aux conditions de leur réalisation. Nous est alors apparue la pertinence de parler d'harmonisation volontaire à visée de tutelle.
Sur le plan méthodologique, nous avons procédé à une étude clinique selon les modalités de l'observation participante (Bogdan et Taylor, 1985). Nous avons travaillé sur les axes diachroniques et synchroniques à partir d'un corpus filmique. Nous avons effectué une analyse quantitative et qualitative des modifications conjointes à court, moyen ou long terme des régulations inter et intra-individuelles des conduites au cours d'interactions entre l'enfant et nous-même, en fonction de variables de contexte afin d'étudier l'interface entre fonctionnement cognitif apparent et l'aspect inter-individuel dans le cadre d'une situation pédagogique.
En termes de résultats, nous avons, sur le plan de l'attention conjointe, noté une réduction des désengagements longs et de ceux à caractère définitif. Concernant la dimension pragmatique des échanges, la co-construction a permis à l'enfant de développer un discours métapragmatique et métalinguistique. A propos des apprentissages, nous avons souligné un investissement volontaire de l'enfant dans l'apprentissage orthographique qui s'est traduit par un allongement de son attention durant les tâches de reconnaissance (avec amorçage direct) ou de production lexicale aidée (cartes phonogrammiques) ainsi qu'un développement d'une procédure phonographique.
Cette recherche s'est appuyée sur des connaissances neuropsychologiques, cognitives, linguistiques qui, constituées en un ensemble cohérent nous ont permis de tracer les perspectives d'une intervention pédagogique adaptée que nous avons nommée harmonisation volontaire à visée de tutelle dont nous avons tenté de définir les éléments constitutifs.
Celle-ci a pour but la mise en œuvre d'un étayage à visée d'apprentissage. Elle est fondée sur l'adoption d'une posture de retrait actif, inspirée de la posture en aval de Laurent Danon-Boileau (2002), par un adulte suffisamment attentif à l'enfant avec autisme pour intégrer dans sa démarche les fonctionnements psychiques et cognitifs inévitablement idiosyncrasiques de l'élève.
Par conséquent, nous pensons que l'harmonisation volontaire à visée de tutelle en tant que notion objectivement définie, mais qui demande cependant à être approfondie, peut ouvrir des perspectives de formation pour les enseignants spécialisés dans le cadre d'une école inclusive.

Title :
Autism and Spell learning: building cooperation for pedagogical intervention with an autistic child.

Abstract :
In the context of individual teaching what are the interactional conditions which enable the emergence, development and maintenance of cognitive procedures necessary for the acquisition of written lexical production with a child affected by moderate autistic disabilities? We have conducted a project with an autistic child and observed its development over a year. As far as interaction is concerned, the analysis of our educational interventions are referred to three major perspectives : joint attention (Schaeffer 1977) , interactions (Bruner , 1983, 1987) pragmatics (Bates, 1976; Bernicot 2006 ; Dardier , 2004). The aim of our teaching was word spelling and the development of the phonographic process.
Our essential conclusion is that pedagogical exchange fosters a lot of communicative pragmatic, and linguistic constraints (e.g. joint attention , and turn taking) which are very demanding for the autistic child. Much of his cognitive resources, are required particularly his ability to self-regulate (and avoid the effects of hypersensoriality and dismantling) . This is why we have tried to determine the conditions that can foster and maintain interactions with such a child. While doing so, we have gradually become aware of the relevance of what we have called voluntary harmonization.
Concerning the pragmatics of exchanges, it seems that co-construction enables the child to develop a meta-pragmatic and meta-linguistic discourse. As for the acquisition of the specific contents we wanted to teach him, we noticed that he invests himself voluntarily in spelling activities and learning, which increases his ability to sustain attention during recognition (direct priming) and makes him able to achieve some word production tasks (thanks to the use of phonogram cards) thus developing phonographic procedure.
To set the framework of our research and outline the prospects of an appropriate educational perspective we used our knowledge of neuropsychology, cognitive science, and linguistics ending up with what we have called voluntary harmonization
The purpose is to promote learning through scaffolding. It is based on the adoption by the adult of a specific position which we call active withdrawal . It is inspired by some of Laurent Danon – Boileau (2002)'s considerations on the position of the adult working with an autistic child.
We believe that the notion of voluntary harmonization aiming at the preservation of communication requires further research, and may open up new training opportunities for teaching children with special needs in the context of inclusive education.

Mots clés (français) :
Autisme, pédagogie, orthographe lexicale, autisme, situation d'apprentissage, apprentissage de l'orthographe lexicale, interactions de tutelle, accordage affectif, harmonisation à visée de tutelle, attention conjointe, pragmatique.

Keywords:
Autism, Pedagogical Intervention, Joint attention, Interactions, harmonization, Active withdrawal posture, Spell learning, Phonographic process.