



FACULTE DE MEDECINE ET DE PHARMACIE

Ecole d'orthophonie

Année 2015-2016

MEMOIRE
en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie
présenté par

Chloé Hongniat

Effet des interactions entre pairs sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale : étude portant sur un groupe d'enfants sourds avec handicap associé.

Directeur du mémoire : Madame Julie Raçon, Maître de Conférence en Sciences du Langage

Autres membres du jury : Madame Véronique Bonnaud, Psychologue
Madame Odile Saulnier, Orthophoniste
Madame Nathalie Raoux, Orthophoniste



FACULTE DE MEDECINE ET DE PHARMACIE

Ecole d'orthophonie

Année 2015-2016

MEMOIRE
en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie
présenté par

Chloé Hongniat

Effet des interactions entre pairs sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale : étude portant sur un groupe d'enfants sourds avec handicap associé.

Directeur du mémoire : Madame Julie Raçon, Maître de Conférence en Sciences du Langage

Autres membres du jury : Madame Véronique Bonnaud, Psychologue
Madame Odile Saulnier, Orthophoniste
Madame Nathalie Raoux, Orthophoniste

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, tout particulièrement, ma directrice de mémoire Madame Julie Rançon, pour la confiance qu'elle m'a accordée, son investissement, ses critiques avisées, ses encouragements et sa disponibilité.

Je remercie également le Centre Spécialisé pour Déficients Auditifs de la Fondation du Bon Sauveur d'Alby de la ville d'Albi, son équipe ainsi que tous les enfants, sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

Tout spécialement, un grand merci à Madame Nathalie Raoux, ma maître de stage durant une année, pour m'avoir permis de vivre cette riche expérience, pour sa disponibilité, sa grande générosité, son soutien sans faille et ses conseils précieux. Je la remercie également pour son regard passionné de l'orthophonie et sa sensibilité qu'elle a su me transmettre.

Merci également à mes autres maîtres de stage, qui, durant cette année, m'ont apporté leur soutien précieux et leurs encouragements. Je les remercie pour la grande qualité de leur enseignement : Madame Odile Perrazi et Madame Bérengère Vézinet.

Enfin, je remercie chaleureusement ma famille ainsi que mes amis, et plus particulièrement, mes parents, mon frère et Nikita, pour avoir toujours été à mes côtés, pour leur aide précieuse et leur patience.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	1
LISTE DES ABREVIATIONS.....	2
INTRODUCTION.....	3
PARTIE THEORIQUE.....	4
I. <u>LA DEFICIENCE AUDITIVE</u>.....	4
I.1. Définitions et classifications.....	4
I.1.1. Rappels physiologiques de l’audition.....	4
I.1.2. Définitions de la surdité.....	5
I.1.3. Types de surdités.....	5
I.1.3.1. Surdité de transmission.....	6
I.1.3.2. Surdité de perception.....	6
I.1.3.3. Surdité mixte.....	6
I.1.4. Degrés de surdité.....	7
I.1.4.1. Surdité légère.....	7
I.1.4.2. Surdité moyenne.....	7
I.1.4.3. Surdité sévère.....	8
I.1.4.4. Surdité profonde.....	8
I.1.5. Classification selon l’âge d’apparition.....	8
I.1.5.1. Surdité précoce.....	8
I.1.5.2. Surdité post-natale et pré-linguistique.....	9
I.1.5.3. Surdité linguistique.....	9
I.1.5.4. Surdité post-linguistique.....	9
I.2. Epidémiologie: la surdité en France.....	10
I.3. Etiologies.....	10
I.3.1. Surdité de transmission.....	11
I.3.1.1. Concernant l’oreille externe.....	11
I.3.1.2. Concernant l’oreille moyenne.....	11
I.3.2. Surdité de perception.....	11
I.3.2.1. Facteurs génétiques.....	11
I.3.2.2. Facteurs extrinsèques.....	12
I.3.2.3. Surdité liée à l’âge.....	12
I.3.2.4. Cause inconnue.....	13
I.4. Diagnostics.....	13
I.4.1. Analyse qualitative : l’acoumétrie.....	13
I.4.2. Analyse quantitative : l’audiométrie.....	14
I.4.2.1. Audiométrie tonale.....	14
I.4.2.2. Audiométrie vocale.....	14

I.4.2.3. Audiométrie de l'enfant.....	15
I.4.2.4. Audiométrie objective.....	15
I.5. Troubles associés.....	16
I.6. Population concernée par notre étude.....	16
I.6.1. Spécificité du développement du langage.....	16
I.6.2. Les aides auditives au sein de la population.....	18
I.6.2.1. Les appareils auditifs.....	18
I.6.2.2. L'implant cochléaire.....	18
I.6.2.3. Critères d'implantation.....	19
I.6.2.4. Prise en charge et enjeux de la réhabilitation...	19
I.6.2.5. Importance de la guidance parentale.....	21
I.6.3. Les modes de communication alternatifs à l'oral.....	21
I.6.3.1. La langue des signes française (LSF).....	21
I.6.3.2. Le langage parlé complété (LPC).....	22
I.6.3.3. Le français signé.....	22
I.6.3.4. Le français complet signé codé (FCSC).....	22
I.6.3.5. Les codes propres aux familles.....	23
II. <u>LES THEORIES DE LA COMMUNICATION</u>.....	23
II.1. Définitions.....	23
II.1.1 Etymologie.....	23
II.1.2. Le concept de communication.....	24
II.1.3. Classification.....	25
II.1.3.1.Communication verbale.....	25
II.1.3.2.Communication non verbale.....	25
II.2. Approches théoriques.....	26
II.2.1. Les modèles généraux de la communication.....	26
II.2.1.1. Modèle de Jakobson.....	26
II.2.1.2. Modèle de Gerbner.....	27
II.2.1.3. Modèle de Newcomb.....	27
II.2.1.4. Modèle de Matilda et John Riley.....	28
II.2.2. Les théories de la communication non verbale.....	28
II.2.2.1. L'école de Chicago.....	28
II.2.2.2. Ray Birdwhistell et la kinésique.....	29
II.2.2.3. Bateson et l'école de Palo Alto.....	29
II.2.2.4. Le ratio d'Albert Mehrabian.....	30
II.2.2.5. Les travaux d'Ekman et Friesen.....	31
II.2.2.6. Edward Hall et la proxémique.....	32
II.2.3. Les études récentes sur le lien entre communication et gestuelle.....	33
II.2.3.1. Les travaux d'Adam Kendon.....	33
II.2.3.2. Les travaux de David MacNeill.....	34
II.2.3.3. Les travaux de Jacques Cosnier.....	35

III.2.3.4. Les travaux de Lorenza Mondada.....	36
II.3. Du point de vue de notre étude.....	37
III. <u>LA METHODE VERBO-TONALE</u>.....	38
III.1. Origine et fondements de la méthode.....	38
III.1.1. Historique.....	38
III.1.2. L'audiométrie verbo-tonale.....	39
III.1.3. Le principe du crible phonologique.....	39
III.1.4. La notion d'optimale.....	40
III.1.5. Le langage structuro-verbal audio-visuel.....	40
III.1.6. La relation entre le corps et la phonation.....	41
III.1.7. La polysensorialité.....	41
III.2. Principes de la méthode verbo-tonale en correction phonétique...	42
III.2.1. Le diagnostic.....	42
III.2.1.1. L'axe clair/sombre.....	43
III.2.1.2. L'axe de la tension.....	43
III.2.2. Les procédés de correction phonétique.....	44
III.2.2.1. Les éléments prosodiques.....	44
III.2.2.2. La prononciation nuancée.....	45
III.2.2.3. Les entourages facilitants.....	45
III.2.2.4. La gestualité facilitatrice.....	46
III.3. La méthode verbo-tonale adaptée aux enfants sourds.....	47
III.3.1. Apprendre à entendre : une méthode ludique et créative.....	47
III.3.2. Le corps médiateur dans l'apprentissage de la parole..	47
III.3.3. Les rythmes phonétiques.....	48
III.3.3.1. Le rythme corporel.....	48
III.3.3.2. Le rythme musical.....	49
III.3.4. Le graphisme phonétique et la rythmique digitale.....	50
III.4. Implant cochléaire et méthode verbo-tonale.....	50
III.4.1. Utilisation des appareils de rééducation.....	50
III.4.2. De la perception auditive au langage.....	51
III.4.3. Audition et polysensorialité.....	51
III.4.4. Education auditive.....	52
III.4.5. Corps et dimension pragmatique du langage.....	53

PARTIE PRATIQUE	55
I. OBJECTIF DE L'ETUDE ET HYPOTHESES	55
I.1. Objectif et sous-objectif de l'étude.....	55
I.2. Hypothèses de travail.....	56
II. METHODOLOGIE	57
II.1. Population de l'étude: présentation des enfants et de leur pathologie.....	57
II.1.1. Karim.....	57
II.1.2. Alyssa.....	57
II.1.3. Eve.....	58
II.1.4. Jim.....	58
II.1.5. Marguerite.....	59
II.1.6. Marion.....	59
II.2. Cadre de l'étude et outils méthodologiques.....	60
II.2.1. Cadre.....	60
II.2.2. Outils méthodologiques.....	60
II.2.2.1. L'enregistrement vidéo.....	60
II.2.2.2. La grille d'observation.....	60
II.2.2.3. L'évaluation de la communication.....	62
II.3. Matériel utilisé lors des séances.....	62
II.4. Déroulement des séances.....	63
II.4.1. Activités interactionnelles.....	63
II.4.1.1. Le rituel du bonjour.....	63
II.4.1.2. Les verbes d'action et les phonèmes.....	64
II.4.1.2.1. Le pantin.....	64
II.4.1.2.2. Les sons en interaction.....	64
II.4.1.2.3. Avec le ballon.....	65
II.4.1.2.4. En rythme au djembé.....	65
II.4.1.2.5. Les comptines en interaction.....	66
II.4.1.3. Le parcours.....	66
II.4.2. Activités non interactionnelles.....	67
II.4.2.1. Les rituels.....	67
II.4.2.2. Les verbes d'action et les phonèmes.....	68
II.4.2.2.1. Les étirements du pantin.....	68
II.4.2.2.2. Le train des voyelles.....	68
II.4.2.2.3. Le meneur au djembé.....	68
II.4.2.2.4. Les tracés.....	68
II.4.2.2.5. Les comptines.....	69
II.4.2.3. Le parcours.....	69
II.5. Précautions méthodologiques.....	70

III.	RESULTATS.....	71
	III.1. La posturo-mimo-gestualité.....	71
	III.1.1. Résultats interindividuels sur l'année.....	72
	III.1.2. Interprétation des résultats.....	74
	III.1.3. Résultats de Karim par trimestre.....	76
	III.1.4. Interprétation des résultats de Karim.....	77
	III.1.5. Résultats d'Alyssa par trimestre.....	78
	III.1.6. Interprétation des résultats d'Alyssa.....	79
	III.1.7. Résultats d'Eve par trimestre.....	80
	III.1.8. Interprétation des résultats d'Eve.....	81
	III.1.9. Résultats de Jim par trimestre.....	82
	III.1.10. Interprétation des résultats de Jim.....	83
	III.1.11. Résultats de Marguerite par trimestre.....	84
	III.1.12. Interprétation des résultats de Marguerite.....	85
	III.1.13. Résultats de Marion par trimestre.....	86
	III.1.14. Interprétation des résultats de Marion.....	87
	III.1.15. Bilan général.....	88
	III.2. La communication.....	89
	III.2.1. Résultats de Karim par trimestre.....	90
	III.2.2. Résultats d'Alyssa par trimestre.....	92
	III.2.3. Résultats d'Eve par trimestre.....	93
	III.2.4. Résultats de Jim par trimestre.....	95
	III.2.5. Résultats de Marguerite par trimestre.....	97
	III.2.6. Résultats de Marion par trimestre.....	99
	III.2.7. Bilan général.....	101
IV.	DISCUSSION.....	102
	IV.1. Difficultés rencontrées et limites de l'étude.....	102
	IV.2. Rappel des objectifs.....	103
	IV.3. Comparaison des résultats avec la théorie.....	104
	IV.4. Enrichissements possibles.....	105
V.	PERSPECTIVES ORTHOPHONIQUES.....	106
	CONCLUSION.....	107
	BIBLIOGRAPHIE.....	108
	ANNEXES.....	113

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

<u>Tableau 1</u> : Grille d'observation de la posturo-mimo-gestualité.....	61
<u>Tableau 2</u> : Grille d'observation de la communication.....	62
<u>Tableau 3</u> : Moyenne des pourcentages de réussite sur l'année.....	72
<u>Tableau 4</u> : Proportions d'enfants avec le meilleur pourcentage de PMG selon les situations.....	75
<u>Tableau 5</u> : Moyenne des pourcentages de réussite de PMG par trimestre et par situation pour Karim.....	76
<u>Tableau 6</u> : Moyenne des pourcentages de réussite de PMG par trimestre et par situation pour Alyssa.....	78
<u>Tableau 7</u> : Moyenne des pourcentages de réussite de PMG par trimestre et par situation pour Eve.....	80
<u>Tableau 8</u> : Moyenne des pourcentages de réussite de PMG par trimestre et par situation pour Jim.....	82
<u>Tableau 9</u> : Moyenne des pourcentages de réussite de PMG par trimestre et par situation pour Marguerite.....	84
<u>Tableau 10</u> : Moyenne des pourcentages de réussite de PMG par trimestre et par situation pour Marion.....	86
<u>Tableau 11</u> : Evolution de la communication de Karim par trimestre en situation IP.....	90
<u>Tableau 12</u> : Evolution de la communication de Karim par trimestre en situation IA.....	90
<u>Tableau 13</u> : Evolution de la communication de Karim par trimestre en situation SI.....	91
<u>Tableau 14</u> : Evolution de la communication d'Alyssa par trimestre en situation IP.....	92
<u>Tableau 15</u> : Evolution de la communication d'Alyssa par trimestre en situation IA.....	92
<u>Tableau 16</u> : Evolution de la communication d'Alyssa par trimestre en situation SI.....	93
<u>Tableau 17</u> : Evolution de la communication d'Eve par trimestre en situation IP.....	93
<u>Tableau 18</u> : Evolution de la communication d'Eve par trimestre en situation IA.....	94
<u>Tableau 19</u> : Evolution de la communication d'Eve par trimestre en situation SI.....	94
<u>Tableau 20</u> : Evolution de la communication de Jim par trimestre en situation IP.....	95
<u>Tableau 21</u> : Evolution de la communication de Jim par trimestre en situation IA.....	96
<u>Tableau 22</u> : Evolution de la communication de Jim par trimestre en situation SI.....	96
<u>Tableau 23</u> : Evolution de la communication de Marguerite par trimestre en situation IP.....	97
<u>Tableau 24</u> : Evolution de la communication de Marguerite par trimestre en situation IA.....	98
<u>Tableau 25</u> : Evolution de la communication de Marguerite par trimestre en situation SI.....	98
<u>Tableau 26</u> : Evolution de la communication de Marion par trimestre en situation IP.....	99
<u>Tableau 27</u> : Evolution de la communication de Marion par trimestre en situation IA.....	100
<u>Tableau 28</u> : Evolution de la communication de Marion par trimestre en situation SI.....	100
<u>Figure 1</u> : Anatomie de l'oreille.....	4
<u>Figure 2</u> : Influence réciproque des sons à l'intérieur de la syllabe.....	46
<u>Figure 14</u> : Pourcentages de réussite des postures sur l'année en fonction des situations.....	73
<u>Figure 15</u> : Pourcentages de réussite des mimiques sur l'année en fonction des situations.....	73
<u>Figure 16</u> : Pourcentages de réussite des gestes sur l'année en fonction des situations.....	73
<u>Figure 17</u> : Progression des postures de Karim par trimestre et par situation.....	76
<u>Figure 18</u> : Progression des mimiques de Karim par trimestre et par situation.....	76
<u>Figure 19</u> : Progression des gestes de Karim par trimestre et par situation.....	76
<u>Figure 20</u> : Progression des postures d'Alyssa par trimestre et par situation.....	78
<u>Figure 21</u> : Progression des mimiques d'Alyssa par trimestre et par situation.....	78
<u>Figure 22</u> : Progression des gestes d'Alyssa par trimestre et par situation.....	78
<u>Figure 23</u> : Progression des postures d'Eve par trimestre et par situation.....	80
<u>Figure 24</u> : Progression des mimiques d'Eve par trimestre et par situation.....	80
<u>Figure 25</u> : Progression des gestes d'Eve par trimestre et par situation.....	80
<u>Figure 26</u> : Progression des postures de Jim par trimestre et par situation.....	82
<u>Figure 27</u> : Progression des mimiques de Jim par trimestre et par situation.....	82
<u>Figure 28</u> : Progression des gestes de Jim par trimestre et par situation.....	82
<u>Figure 29</u> : Progression des postures de Marguerite par trimestre et par situation.....	84
<u>Figure 30</u> : Progression des mimiques de Marguerite par trimestre et par situation.....	84
<u>Figure 31</u> : Progression des gestes de Marguerite par trimestre et par situation.....	84
<u>Figure 32</u> : Progression des postures de Marion par trimestre et par situation.....	86
<u>Figure 33</u> : Progression des mimiques de Marion par trimestre et par situation.....	86
<u>Figure 34</u> : Progression des gestes de Marion par trimestre et par situation.....	86

LISTE DES ABREVIATIONS

MVT : Méthode Verbo-Tonale

LSF : Langue des Signes Française

CV : syllabe Consonne-Voyelle

PMG : Posturo-Mimo-Gestualité

P : Posture

M : Mimiques

G : Gestes

IP : Interaction entre pairs

IA : Interaction avec un adulte

SI : Sans interaction

IR : Interaction réussie

T1 : Trimestre 1

T2 : Trimestre 2

T3 : Trimestre 3

INTRODUCTION

« Lorsqu'une communication s'établit face à face, les manifestations sont plus souples, tout en étant plus complexes. »

E. Keller (1985)

Dans le domaine de la communication, les approches théoriques récentes insistent sur le caractère multimodal de celle-ci et accordent davantage d'importance à l'aspect non verbal du langage dans le fonctionnement des interactions. Ces recherches prennent toute leur importance dans la prise en charge orthophonique des troubles du langage et de la communication chez l'enfant sourd avec handicap associé.

Dans la rééducation des troubles de la parole, la Méthode Verbo-Tonale tient une place à part. Mise en place par le Professeur Petar Guberina dans les années 1950, elle se propose de considérer le patient comme un sujet communicant, dans sa globalité. Adaptant sa pratique aux enfants sourds, elle exploite la multimodalité du langage et utilise les richesses du canal visuel non-verbal, posturo-mimo-gestuel, au service du développement auditif oral et de la communication.

Par le biais d'activités verbo-tonales ludiques que nous avons créées, nous nous sommes intéressés aux interactions entre les enfants sourds avec handicap associé dans l'acquisition du langage. Les interactions entre pairs ont-elles un effet sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale ? De façon sous-jacente, les activités verbo-tonales interactionnelles entre pairs favorisent-elles l'ouverture à la communication ? Telles ont été les questions qui ont dirigé notre travail.

Nous commencerons par exposer les données théoriques concernant la déficience auditive dans un premier temps, puis la communication dans un second temps et enfin la Méthode Verbo-Tonale dans un troisième temps. Nous y évoquerons notamment les liens existant entre la Méthode Verbo-Tonale et les interactions.

Nous présenterons ensuite les objectifs et hypothèses de travail ; la méthodologie du projet de groupe verbo-tonal composé de six enfants sourds avec handicap associé, âgés de neuf à treize ans, au Centre pour Déficiants Auditifs (CSDA) de la Fondation du Bon Sauveteur d'Alby (Tarn – 81) et les résultats quantitatifs et qualitatifs de cette étude seront ensuite discutés avant de proposer une conclusion à notre travail.

PARTIE THEORIQUE

I. LA DEFICIENCE AUDITIVE

I.1. Définitions et classifications

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord rappeler quelques notions de physiologie de l'audition. Nous verrons ensuite qu'il existe différentes classifications qui intéressent le type, le degré et l'âge d'apparition de la surdité. Puis, nous nous attacherons à développer des données épidémiologiques, étiologiques et diagnostiques. Enfin, nous terminerons ce chapitre en définissant les spécificités de la population concernée par notre étude ; les différentes aides auditives mises en place, les modes de communication existants et les enjeux d'une prise en charge adaptée à leurs besoins.

I.1.1. Rappels physiologiques de l'audition

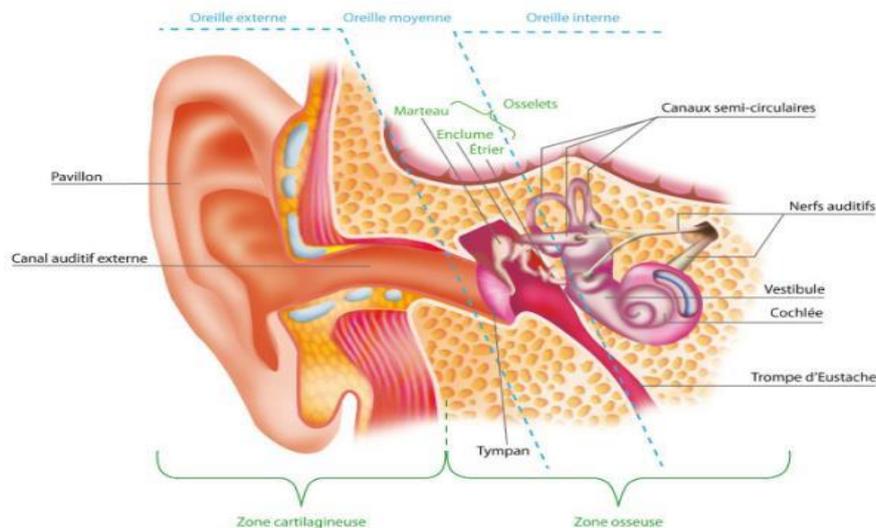


Figure 1. Anatomie de l'oreille

Source : « Tout sur l'oreille », Bausch and Lom incorporated 2012

M. Bear, B. Connors et M. Paradiso (2007) décrivent la physiologie de l'audition : l'onde sonore se propage par transmission mécanique depuis l'oreille externe vers l'oreille interne en passant par l'oreille moyenne. Arrivée au niveau de celle-ci, l'onde sonore fait vibrer le tympan, ce qui entraîne la mise en vibration de la chaîne ossiculaire formée du

marteau, de l'enclume et de l'étrier. Ce dernier possède une platine qui s'enfonce dans la cochlée. Lorsqu'il se met à vibrer, cela provoque un déplacement de liquide dans l'oreille interne appelé endolymphe. Ce mouvement se propage et stimule alors les cellules ciliées de l'organe de Corti se situant au cœur de la cochlée. Cette vibration induit une contraction et une dépolarisation des cellules, provoquant un potentiel d'action au niveau des fibres nerveuses du nerf auditif situées à la base des cellules ciliées. Ce potentiel électrique sera ensuite acheminé jusqu'au cortex cérébral où les informations sensibles sont traitées et interprétées.

I.1.2. Définitions de la surdité

Morrow-Lettre (1982) propose différentes définitions liées à la surdité :

La « **surdité** » se caractérise par une baisse de l'audition. En d'autres termes, elle correspond à l'élévation du seuil de perception des sons de l'environnement.

Tout d'abord, une personne est dite « **malentendante** » si elle présente une déficience auditive entre 35 et 70 dB, rendant difficile, mais pas impossible, sa compréhension de la parole par le canal auditif uniquement, avec ou sans prothèses.

Ensuite, une personne « **sourde** » est une personne dont les capacités auditives ont diminuée, entraînant des difficultés de compréhension de la parole par le canal auditif uniquement, avec ou sans prothèses.

Par ailleurs, le « **Sourd** », avec une majuscule, désigne « *la personne faisant partie de la communauté linguistique, sociale et culturelle des Sourds et n'implique pas de référence directe aux critères audiométriques.* » (Virole et Martenot, 1996).

Enfin, il faut souligner que la surdité, même si elle est importante, n'est pas synonyme de mutisme (Vinter, 2005).

I.1.3. Types de surdités

Il existe plusieurs types de surdités selon la localisation de la lésion. Si l'atteinte concerne les voies nerveuses auditives, la surdité est dite « **centrale** ». Si en revanche, il s'agit d'une altération de l'oreille elle-même, la surdité est qualifiée de « **périphérique** ». Dans cette dernière catégorie sont regroupés 3 sous-types que nous allons développer ci-dessous: les surdités de transmission, les surdités de perception et les surdités mixtes, combinant les deux sous-types précédents. Les informations ci-dessous sont tirées du « *Dictionnaire*

d'Orthophonie » de Frédérique Brin, Catherine Courier, Emmanuelle Lederle et Véronique Masy (2011), de « *Psychologie de la surdité* » de Benoît Virole (2006) et du Rapport de l'Observatoire Régional en Santé Publique de Franche-Comté (2012) « *Personnes sourdes et malentendantes, quelles représentations ? Quels besoins ?* ».

I.1.3.1. *Surdité de transmission*

Les surdités de transmission sont liées à une atteinte de l'oreille externe ou de l'oreille moyenne. Si l'altération concerne l'oreille externe, cela est dû en général à un conduit auditif bouché. Lorsque l'oreille moyenne est atteinte, les lésions peuvent concerner le tympan ou la chaîne ossiculaire et être à l'origine d'otites. Dans tous les cas, le déficit auditif ne dépasse jamais 60 dB. L'oreille interne est donc intacte mais l'onde sonore y parvient de façon atténuée par voie aérienne. Le déficit affecte surtout la perception des sons graves et peu intenses : on n'entend plus, ou difficilement, la voix basse ou chuchotée. Dans certains cas, la surdité de transmission peut être temporaire. Selon l'origine du problème, certains médicaments ou une intervention chirurgicale peuvent se révéler utiles. Le recours à une aide auditive ou à un implant d'oreille moyenne peut également permettre de corriger une surdité de transmission.

I.1.3.2. *Surdité de perception*

Les surdités de perception, ou encore appelées surdités neurosensorielles, sont dues au dysfonctionnement de l'oreille interne, c'est-à-dire à l'altération de la cochlée, et traduisent généralement des lésions ou un manque de cellules ciliées de l'organe de Corti ou du nerf auditif. Généralement permanentes, les surdités de perception nécessitent le plus souvent le recours à une aide auditive ou à un implant d'oreille moyenne permettant de corriger les surdités légères à sévères. Les implants cochléaires constituent une solution en cas de surdité sévère ou profonde.

I.1.3.3. *Surdité mixte*

Une surdité mixte est la combinaison d'une surdité de perception et d'une surdité de transmission, due à des problèmes au niveau de l'oreille interne et de l'oreille externe ou moyenne. Elle peut être le fait de deux pathologies sans rapport l'une avec l'autre, comme un neurinome et une otite séro-muqueuse, ou bien d'une maladie touchant à la fois l'oreille

moyenne et l'oreille interne, comme l'otospongiose. Si l'atteinte est peu importante, la surdité est généralement curable par une opération.

I.1.4. Degrés de surdité

L'échelle de gravité de la surdité a été mise en place par le Bureau International d'Audiophonologie (le BIAP). Elle a « *pour objet de mettre en rapport l'importance de la perte auditive et les difficultés de perception de la parole* » (Virole, 2006). La perte tonale moyenne est calculée en dB par l'estimation de la perte auditive moyenne aux fréquences 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz et 4000 Hz. L'audition normale se situe entre 0 et 20 dB de perte.

I.1.4.1. *Surdité légère*

La surdité dite « légère » se caractérise par une perte auditive allant de 21 à 40 dB. L'installation du langage oral est possible sans appareillage mais la compréhension est très perturbée en milieu bruyant, à voix basse ou chuchotée. Des défauts d'articulation occasionnels peuvent s'observer.

I.1.4.2. *Surdité moyenne*

La surdité moyenne, dont les pertes auditives vont de 41 à 70 dB, permet de percevoir la parole à voix forte uniquement. La plupart des éléments de langage sont tout de même perçus sans appareillage. Le langage peut s'installer, mais avec davantage de difficultés. Le retentissement est variable en fonction du degré de perte et des compensations par la mise en place de stratégies, comme la lecture labiale, s'observent rapidement. Aussi, les surdités moyennes passant souvent inaperçues, un dépistage en maternelle avec évaluation audiométrique est indispensable afin d'envisager une aide auditive appropriée.

I.1.4.3. *Surdité sévère*

De 71 à 90 dB de perte, la surdité est dite « sévère ». A partir de ce seuil, un appareil audiométrique puissant amplifiant le signal acoustique est nécessaire si l'on veut entendre le langage oral. La parole est perçue uniquement à voix forte près de l'oreille. Benoît Virole (2006) souligne qu'il peut être intéressant, selon les cas, de proposer à l'enfant un apprentissage du langage dans une optique bilingue : une r ducation de la parole associée à la Langue des Signes, afin qu'il puisse se saisir d'une « *communication qui soit aisée, naturelle et totalement opératoire* » sur laquelle appuyer le développement de son langage.

I.1.4.4. *Surdité profonde*

La surdité profonde correspond à une perte auditive supérieure à 90dB. Un appareillage puissant se révèle indispensable pour apporter des informations suffisantes à l'installation du langage et pour « *acquérir ou maintenir un contrôle audio-phonatoire de la voix* » (Virole, 2006). Cependant, même avec un bon appareillage, il restera une perte auditive d'environ -60dB. Si l'enfant ne peut percevoir les sons à 2000Hz et 4000 Hz, il ne pourra pas développer son langage. Dans ce cas, un implant cochléaire peut être proposé. Nous en détaillerons plus loin les caractéristiques.

I.1.5. *Classification selon l'âge d'apparition*

La surdité peut survenir à différents stades de développement de l'enfant. Il peut s'agir de la période précédant l'apparition du langage ou suivant celle-ci. Par ailleurs, une d ficiance auditive peut également apparaître à l'âge adulte. Les causes ainsi que les impacts sur les apprentissages et le quotidien seront bien sûr différents selon la période d'apparition de la surdité. Les informations ci-dessous sont tirées de l'ouvrage de D. Chardin (1982) « *Les surdités* ».

I.1.5.1. *Surdité précoce*

La surdité précoce se développe avant la naissance. Elle peut être d'origine génétique ou caus e par des f topathies comme la rubéole, des embryopathies ou des pathologies périnatales comme une grande prématurité. Une prise de médicaments

ototoxiques durant la période de grossesse peut également en être la cause. Pour la plupart génétiques et isolées, les surdités précoces s'accompagnent aussi parfois d'autres troubles neurologiques ou sensoriels dans le cadre d'un syndrome génétique, comme le syndrome d'Usher par exemple, ou d'une pathologie à multiples répercussions, comme la rubéole.

I.1.5.2. *Surdité post-natale et pré-linguistique*

Ce type de surdité survient durant la première année de vie, avant l'apparition du langage. Une surdité pré-linguistique peut être déclenchée par une maladie, telle que la méningite bactérienne ou les oreillons, être la conséquence d'un traumatisme physique ou sonore, d'une tumeur, ou bien apparaître lors d'une affection ORL bénigne chez des jeunes enfants présentant une fragilité cochléaire. Le diagnostic ainsi que le datage précis de l'apparition de ces surdités peuvent se révéler difficiles du fait du très jeune âge de l'enfant, ne permettant pas d'observer d'importants changements de comportement ou un décalage dans le développement langagier.

I.1.5.3. *Surdité linguistique*

La surdité linguistique se manifeste durant la période d'acquisition du langage. Ayant de ce fait moins d'impact sur le développement langagier que la surdité précoce et pré-linguistique, elle peut ne pas perturber les acquis phonétiques antérieurs de l'enfant et permettre une rééducation orthophonique au pronostic plus favorable.

I.1.5.4. *Surdité post-linguistique*

Ce type de surdité survient après l'acquisition du langage, à l'âge adulte le plus souvent. Il peut s'agir soit d'une surdité acquise brutalement, dont le degré est souvent important, soit d'une presbyacousie due au vieillissement normal des fonctions auditives.

Dans le cas de la presbyacousie, les cellules ciliées ne se renouvellent plus, entraînant une baisse progressive des seuils d'audition sur les fréquences aiguës dans un premier temps, puis sur les fréquences graves. Si la perte auditive devient trop importante, elle entraîne un véritable handicap dans le quotidien de la personne et peut provoquer ou accélérer l'isolement social. Même s'il s'agit d'un processus général, nous ne sommes pas tous égaux face à la presbyacousie. En effet, certains facteurs génétiques et environnementaux détermineront l'âge de début et la progression de la perte auditive. Laurent Vergnon (2008) soutient l'idée qu'il

faut alors « *nous occuper des traumatismes sonores, des surdités toxiques et des maladies dégénératives du système nerveux les plus courantes* » qui auraient pu survenir chez le patient atteint de presbycusie.

I.2. Epidémiologie: la surdité en France

Selon l'enquête Handicap-Incapacité-Dépendance réalisée par l'INSEE en 2013, en France, 8% de la population générale est atteinte de surdité. Cela représente 5 millions de personnes dont 2 millions de moins de 55 ans. Pourtant, un Français sur deux ne fait jamais évaluer son audition, et 38 % des personnes qui consultent le font suite aux pressions de leurs proches. De plus, les personnes concernées ne sont que 15% à porter un appareil.

Philippe Séro-Guillaume (2011) indique que les surdités légères touchent 2 200 000 personnes et les surdités moyennes 1 320 000 personnes : elles représentent 3% de la population générale. Les surdités sévères touchent 360 000 personnes et les surdités profondes 120 000 personnes : elles représentent quant à elles environ 2% de la population générale. Parmi les 120 000 sourds profonds français, 30 000 ont entre 0 et 18 ans, et 61 600 sont sourds pré-linguaux. Environ un enfant sur mille naît sourd sévère ou profond, ce qui fait de la surdité la déficience sensorielle la plus fréquente en France.

Dans 50 % des cas environ, ces naissances surviennent dans des familles dites « à risque de surdité », c'est-à-dire chez qui l'on retrouve des antécédents de surdité. Les surdités familiales à transmission autosomique dominante représentent entre 20 et 30 % des cas et évoluent généralement vers des surdités de degrés variés. Elles sont à différencier des surdités à transmission autosomiques récessives, représentant 70 à 80 % des cas et donnant des surdités généralement fixes.

I.3. Etiologies

Nous ferons ici référence à l'ouvrage de D. Chardin (1982) intitulé « *Les surdités* ».

I.3.1. Surdité de transmission

I.3.1.1. *Concernant l'oreille externe*

Lorsque l'atteinte concerne l'oreille externe, il peut s'agir suivant les cas :

- D'une **obstruction** du conduit auditif externe par un bouchon de cérumen ou un corps étranger ;
- D'une **otite externe**, qui correspond à l'inflammation du conduit auditif externe ;
- De **séquelles de traumatisme** physique ;
- Ou encore d'une **tumeur** de l'oreille externe.

I.3.1.2. *Concernant l'oreille moyenne*

Les atteintes de l'oreille moyenne relèvent souvent de phénomènes infectieux rhino-pharyngés tels :

- Une **otite séreuse moyenne**, qui se définit par une inflammation des cavités de l'oreille moyenne pouvant être aiguë ou chronique ;
- Une **otite cholestéatomateuse**, qui conduit à la formation d'un kyste dans les cavités de l'oreille moyenne pouvant entraîner la destruction des osselets et éventuellement l'atteinte de l'oreille interne.

La surdité de transmission peut également résulter de **malformations congénitales** telles qu'un rétrécissement du conduit auditif, souvent associé à une malformation de la chaîne ossiculaire, d'une **otosclérose**, entraînant la fixation de la chaîne ossiculaire, ou encore d'une **otospongiose**.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que 10% des enfants de la tranche d'âge 2-8 ans souffrent d'otite séreuse.

I.3.2. Surdité de perception

I.3.2.1. *Facteurs génétiques*

Selon Françoise Denoyelle (2004), les surdités héréditaires représentent 20 à 30 % des surdités de perception de l'enfant. Parfois évolutives, elles peuvent être présentes dès la

naissance ou apparaître plus tardivement au cours de la vie. Plus d'une centaine de gènes différents ont été identifiés comme pouvant être à l'origine d'une surdité. Dans la moitié des cas de surdité congénitale isolée, le gène responsable est celui qui code la connexine 26 (localisé sur le chromosome 13 en 13q11).

Par ailleurs, d'après le même auteur, les surdités congénitales sont associées à d'autres malformations dans 30% des cas et plus de 500 syndromes polymalformatifs ont été décrits. Les plus répandus sont le **syndrome d'Uscher**, qui associe surdité et anomalies visuelles (rétinite pigmentaire) ; le **syndrome de Wardenburg**, qui associe surdité et anomalies de la couleur des cheveux ; et le **syndrome d'Alport**, qui associe surdité et malformation rénale.

I.3.2.2. *Facteurs extrinsèques*

Les surdités de perception acquises peuvent tout d'abord concerner la **période prénatale**. Il s'agit dans ce cas de surdités d'origine virale, parasitaire, infectieuse ou toxique survenues au cours de la grossesse.

Ensuite, durant la **période néo-natale**, une surdité peut être provoquée par un traumatisme obstétrical, une infection (une méningite dans 25% des cas), une anoxie néo-natale, des causes toxiques ou un ictère nucléaire.

Enfin, en **période post-natale**, une surdité peut être due à des inflammations ou des infections virales ou microbiennes, à des causes toxiques, à des carences, à une pathologie d'organe, à des traumatismes labyrinthiques ou encore à une compression du nerf auditif.

I.3.2.3. *Surdité liée à l'âge*

La **presbyacousie** est la forme la plus fréquente de surdité bilatérale progressive et la principale cause de surdité chez l'homme. Lentement évolutive, elle survient chez des sujets âgés de plus de 50 ans se plaignant d'une gêne importante dans le bruit et d'un trouble de compréhension dû à une chute sélective de la perception des fréquences aiguës.

La perte d'audition liée à l'âge peut être héréditaire ou causée par des facteurs environnementaux comme une exposition répétée à des bruits forts, une consommation excessive de tabac ou des traitements médicaux.

I.3.2.4. Cause inconnue

Malgré le grand nombre de causes connues des surdités de perception, il reste 40 % des cas de surdités pour lesquels l'origine demeure inconnue.

I.4. Diagnostics

I.4.1. Analyse qualitative : l'acoumétrie

L'acoumétrie est le terme désignant « l'ensemble des procédés utilisés pour évaluer l'audition en dehors de l'audiométrie » (Legent, 2011). De nature qualitative, cette évaluation est réalisée au moyen d'instruments tels que le diapason, ou en utilisant la voix. Contrairement à l'audiométrie, elle ne permet pas de mesurer précisément les seuils d'audition ni de déterminer le degré de surdité, néanmoins elle permet d'éviter de grossières erreurs audiométriques en fournissant des indices sur le type de surdité. Les principaux tests d'acoumétrie sont le Rinne et le Weber.

Le **Rinne acoumétrique** permet de comparer la conduction osseuse à la conduction aérienne à l'aide d'un diapason. Celui-ci est d'abord posé au niveau de la mastoïde puis placé devant le conduit auditif externe. Le patient doit ensuite indiquer dans quelle situation le son perçu est le plus fort. S'il s'agit d'une surdité de transmission, la conduction osseuse est supérieure à la conduction aérienne. Dans le cas d'une surdité de perception ou si l'audition est normale, le phénomène inverse s'observe.

Le **Weber acoumétrique** permet de déterminer le type de surdité dans le cas d'une atteinte unilatérale ou bilatérale. Le diapason est placé au milieu du front, sur le menton ou sur les incisives inférieures (point le plus sensible), et le patient doit indiquer l'oreille avec laquelle le son est le mieux perçu. Si l'audition est normale, le Weber est indifférent. S'il existe une surdité de transmission, le son est mieux perçu du côté atteint (ou le plus atteint). En revanche, s'il s'agit d'une surdité de perception, c'est le côté sain (ou le plus sain) qui perçoit le mieux le son arrivant.

I.4.2. Analyse quantitative : l'audiométrie

D'après F.Legent (2011), l'audiométrie permet la mesure quantitative précise des seuils auditifs, à l'aide d'un casque ou d'écouteurs de bonne qualité pour l'évaluation de la conduction aérienne, et d'un vibreur pour l'évaluation de la conduction osseuse. Elle nécessite l'utilisation d'une cabine aux normes ISO afin de bien rendre compte des variations infimes d'intensité sonore.

I.4.2.1. *Audiométrie tonale*

L'acuité auditive peut être mesurée à l'aide d'un audiomètre. Cet appareil permet de générer différents types de sons (sons purs, bruits blanc, etc.) d'intensités et de fréquences variables afin d'explorer la dynamique auditive d'un sujet. Il est demandé à celui-ci de répondre dès qu'il perçoit, même de façon très faible, un son continu ou pulsé. L'**audiogramme** représente la courbe spécifiant le niveau d'audition d'un sujet par rapport à des valeurs normales établies sur une large population d'adultes jeunes considérés comme normo-entendants. L'échelle utilisée est en décibel hearing level (dBHL). Le seuil de 0dBHL correspond au seuil d'audition normale en condition osseuse et aérienne.

I.4.2.2 *Audiométrie vocale*

Couramment utilisé en clinique, l'audiométrie vocale est complémentaire de l'audiométrie tonale. Elle détermine la **compréhension du langage** ainsi que la **discrimination des phonèmes**. Testant les systèmes périphériques et centraux, elle se révèle majeure dans les indications d'appareillage et pour aider au diagnostic de certaines pathologies rétro-cochléaires (tumeur du nerf acoustique, neuropathies ou dysynchronies auditives). Il existe différents tests utilisant des listes de phrases, de mots monosyllabiques ou dissyllabiques ou encore des logatomes. Les items peuvent être présentés au casque en testant les oreilles séparément, ou en champ libre en cabine insonorisée permettant de tester l'audition binaurale (bilatérale) avec ou sans appareillage auditif. Le choix du matériel doit être adapté à l'âge du sujet et à sa compréhension de la langue.

Parallèlement, dans les années 1950, le Professeur Petar Guberina met au point l'**audiométrie verbo-tonale**. Contrairement aux autres types d'audiométrie, celle-ci prend en compte le paramètre de la hauteur des différents sons d'une langue. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans le chapitre consacré à la Méthode Verbo-Tonale, élaborée par Guberina.

I.4.2.3. *Audiométrie de l'enfant*

L'audiométrie subjective de l'enfant doit prendre en compte un certain nombre de paramètres, tels l'âge et les capacités de l'enfant, dont la combinaison détermine différentes stratégies audiométriques. D'après V.Enee, V. Levy, E. Pery et M.-M. Eliot (2003):

- Pour un enfant de moins de 6 mois : l'audiométrie est dite « **comportementale pure** ». Le principe est d'observer les réactions de l'enfant à la stimulation sonore ou à son arrêt (ex : clignement des yeux, succion accélérée, temps d'arrêt...).
- Pour un enfant de moins de 24 mois : Il acquiert la capacité de se tourner vers la source sonore. Ceci se traduit par un comportement de recherche appelé Réflexe d'Orientation Investigation (ROI). Celui-ci se différencie du Réflexe d'Orientation Conditionnée (ROC) : la stimulation sonore est présentée simultanément avec une stimulation visuelle.
- Pour un enfant de plus de 24 mois : le conditionnement est dit « **volontaire** ». L'enfant est conditionné à faire une action (ex : jeux d'encastrement) lorsqu'il entend.

I.4.2.4. *Audiométrie objective*

L'impédance d'un système acoustique traduit sa capacité à transmettre une onde sonore. La chaîne tympano-ossiculaire de l'oreille moyenne joue un rôle d'adaptateur d'impédance entre le milieu aérien et le milieu liquidien de la cochlée. L'**impédancemétrie** consiste à évaluer l'intégrité et le bon fonctionnement du système tympano-ossiculaire à l'aide de différents tests :

- La **tympanométrie** qui évalue la mécanique tympano-ossiculaire et les cavités de l'oreille moyenne.
- L'étude du **réflexe stapédien** qui provoque une contraction du muscle stapédien lors d'une stimulation auditive supérieure à 80 dBHL (chez les sujets normo-entendants). Cela entraîne une augmentation de la rigidité de la chaîne tympano-ossiculaire afin de protéger l'oreille interne des sons intenses. Ce réflexe met en jeu le nerf auditif et le nerf facial.

I.5. Troubles associés

Des malformations ou des déficits peuvent venir s'ajouter à la surdité, accentuer plus ou moins lourdement le handicap auditif et créer des troubles supplémentaires rendant la prise en charge plus complexe.

J. Leman (1998) décrit les troubles associés à la surdité ainsi : ils peuvent être d'une part inclus dans un syndrome plus général, apparu à la naissance ou plus tardivement de façon évolutive. Ils sont alors qualifiés de « **primaires** ». Il peut s'agir ici d'un autre déficit sensoriel tel qu'une cécité, une malformation crânio-faciale ou faciale (bec de lièvre, dystrophies), un déficit intellectuel, un déficit moteur, des troubles neurologiques, des troubles de la latéralisation, ou encore des troubles psychopathologiques. D'autre part, ces troubles peuvent être la conséquence de la surdité, et sont nommés ainsi « **secondaires** ». Dans cette dernière catégorie, les troubles cognitifs (dont les troubles du langage) sont présents dans une grande majorité de cas. Peuvent également apparaître des troubles du comportement et de la personnalité.

I.6. Population concernée par notre étude

Dans notre étude, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux enfants atteints de surdité souhaitant développer leurs capacités orales. La privation de l'audition est un véritable obstacle quant à la construction du langage oral. Les enfants sourds congénitaux développent leur langage différemment de ceux des enfants entendants et nous allons en décrire ici les spécificités.

I.6.1. Spécificité du développement du langage

Christiane Lepot-Froment et Nadine Clerebaut (1996), reprenant les études de Stoel-Gammon (1983, 1988 et 1991) ainsi que celles de Stoel-Gammon et Otomo (1986), expliquent dans quelles mesures le développement de l'enfant sourd se révèle différent de celui d'un enfant entendant :

Tout d'abord, le champ auditif de ce dernier balaie un espace de 360° autour de lui, alors que l'enfant sourd, lui, n'accède aux informations environnantes essentiellement qu'au travers de l'espace de son champ visuel, soit à 180°. Il n'a donc pas accès « gratuitement » à toutes les informations et reste souvent pris au dépourvu. Il est parfois

nécessaire pour lui d'aller explorer le monde qui l'entoure en se déplaçant davantage, afin de mieux appréhender celui-ci, en saisir le sens et s'y repérer.

Si l'enfant sourd a la L.S.F. comme langue maternelle, l'acquisition du langage se fait tout aussi naturellement que celle d'un enfant entendant avec la parole. Cependant, il ne faut pas oublier qu'il est impossible pour l'enfant sourd profond de recevoir des informations hors de son champ visuel. La réduction du champ perceptif des informations ne permet pas la redondance du message, dont bénéficient les enfants entendants à tout moment dans une sphère de 360°. Cela prive ainsi l'enfant sourd profond du lien entre les informations successives et entrave sa capacité à anticiper.

S'agissant de la construction du signe linguistique qui associe, d'après le linguiste Saussure, le concept d'un mot ou d'un signe (appelé le « signifié ») à sa forme respectivement orale ou gestuelle (le « signifiant »), l'enfant sourd procède différemment d'un enfant entendant. Chez celui-ci, ces notions vont peu à peu se construire, se préciser, se généraliser, grâce à la multiplicité de situations, vécues ou non par l'enfant, où un événement, qu'il soit visuel, auditif, kinesthésique, gustatif ou olfactif, sera associé au mot qui lui correspond. A partir de cela, l'enfant fait des hypothèses, tâtonne, et peu à peu construit son système linguistique. Pour l'enfant sourd, la privation de l'entrée sensorielle auditive ne lui permet pas de construire naturellement ce système de signes et la multiplicité des associations signifié/signifiant se trouve très réduite. Il ne peut alors manipuler que peu de matériaux et donc faire moins d'hypothèses. Son système linguistique risque alors d'être rigide, avec des associations signifié/signifiant figées où le doute n'a pas sa place et l'implicite reste méconnu.

Par ailleurs, Stoel-Gammon et Otomo (1986) montrent qu'à partir de six-huit mois, il existe une différence dans le développement du répertoire consonantique chez les enfants sourds et entendants : celui des enfants sourds est « *moins étendu et moins varié, stagne ou tend à diminuer au fil du temps* ».

Enfin, Manolson (1972) a mis en évidence dans son étude une perturbation de l'intonation chez les enfants sourds par rapport aux enfants entendants, par des variations inopinées et inadaptées de la hauteur et de l'intensité de la voix.

I.6.2. Les aides auditives au sein de la population

I.6.2.1. *Les appareils auditifs*

L'appareil auditif conventionnel, ou prothèse auditive, est « *appareil miniature délivré par les audioprothésistes, et destiné à restituer l'audition aux personnes sourdes. [...] Cet appareil a la propriété de produire des sons forts, et de remédier ainsi aux inconvénients qu'une mauvaise audition procure au sujet qui en est atteint, et à son entourage. [...] Son principe de base est l'amplification [...].* » (Gelis, 1993).

Il est constitué de quatre parties : un transducteur d'entrée (le micro qui capte le son environnant), un amplificateur, un transducteur de sortie (l'écouteur ou le vibreur qui restitue le son) et une pile alimentant l'appareil. En fonction du type de surdité de l'enfant, différents appareils peuvent être choisis :

- L'appareil à **contour d'oreille**, adapté pour les surdités moyennes à profondes.
- L'appareil à **contour d'oreille à embout ouvert**, adapté pour les surdités légères à moyennes. Le tube fin et l'ailette aérée permettent d'éviter tout effet d'occlusion ou d'autophonie.
- L'appareil à **contour d'oreille à écouteur déporté**, pour lequel celui-ci est placé dans le conduit auditif contrairement aux autres types d'appareils. Il est adapté aux surdités légères à sévères.

Après vérifications et réglages par l'audioprothésiste, la mise en route de l'appareil se fait en parallèle et en collaboration avec la rééducation orthophonique. Un suivi régulier du bon fonctionnement et du réglage des appareils est indispensable pour l'enfant.

I.6.2.2. *L'implant cochléaire*

Les informations ci-dessous sont tirées du rapport de la Haute Autorité de Santé intitulé « *traitement de la surdité par implants cochléaires ou du tronc cérébral* » (2007).

Un implant cochléaire est un dispositif médical électronique destiné à restaurer, du mieux possible, l'audition d'une personne sourde sévère à profonde qui comprend difficilement la parole à l'aide d'appareils auditifs conventionnels.

L'implant se compose de deux parties principales :

- **Le processeur rétro-auriculaire** (partie externe), d'où partent le cordon et l'antenne émettrice sur le cuir chevelu, en regard de la partie interne ;
- **L'implant** lui-même, constituant la partie interne du dispositif et placé sous le muscle temporal. Il se compose d'une antenne réceptrice aimantée reliée à un faisceau d'une vingtaine d'électrodes situé entre le muscle temporal et l'os de la mastoïde. Les électrodes passent ensuite à l'intérieur de la cochlée en respectant sa structure : les électrodes placées à l'apex perçoivent les sons aigus et celles placées à la base perçoivent les sons graves. Les contacts de l'électrode stimulent directement les fibres nerveuses de la cochlée, sans passer par les cellules ciliées endommagées. Ces fibres font ensuite remonter l'information sous forme de message électrique jusqu'au cortex cérébral.

I.6.2.3. *Critères d'implantation*

La pose d'un implant nécessite la réunion de plusieurs conditions :

- La surdité doit concerner une atteinte de l'oreille interne, donc être de type perception ;
- Elle doit être profonde et bilatérale ;
- Le nerf cochléaire doit être fonctionnel pour pouvoir être stimulé et recevoir les informations par les électrodes et les transmettre au cortex cérébral ;
- Le gain avec un appareillage acoustique doit être considéré comme insuffisant ;
- Le seuil d'intelligibilité (niveau à partir duquel la personne comprend la parole) doit être supérieur à 60dB en audiométrie vocale ;
- Le patient ne doit être privé de son audition que depuis moins de dix ans.

Avant la pose de l'implant, le patient est soumis à un bilan pré-implantatoire, incluant un bilan audiométrique, orthophonique, psychologique, général et social, ainsi que des tests électriques et d'Imagerie (TDM ou IRM) pour confirmer l'indication et prévoir d'éventuelles difficultés chirurgicales.

I.6.2.4. *Prise en charge et enjeux de la réhabilitation*

Les enfants sont généralement implantés lorsque la surdité profonde est congénitale. Il est important de préciser également qu'un implant n'est efficace que dans le cas où l'oralité est envisagée par la famille comme moyen de communication.

Les premiers réglages ont lieu un mois après l'opération : l'implant est activé à l'aide d'un logiciel permettant de déterminer le niveau minimal et maximal de stimulation de chaque électrode. L'enfant est suivi régulièrement tous les mois jusqu'au sixième mois pour atteindre une optimisation des résultats et une bonne tolérance. Par la suite, les réglages sont vérifiés tous les ans.

La rééducation fait l'objet d'une collaboration étroite entre l'audioprothésiste et l'orthophoniste. En effet, dans le suivi du développement langagier de l'enfant, l'orthophoniste évalue le versant réceptif et expressif du langage et indique à l'audioprothésiste si de nouveaux réglages sont nécessaires. L'entraînement à la lecture labiale, l'éducation auditive ainsi que le travail vocal constituent les bases d'une rééducation orthophonique. Notamment chez les enfants implantés précocement, l'utilisation de la voie auditive est nécessaire : *« si l'enfant a de bons repères auditifs, la parole suivra. Il faut agir sur la perception auditive pour obtenir une bonne reproduction »* (Loudon et Busquet, 2009).

Cependant, lorsque l'audition ne permet pas une production orale et un contrôle audiophonatoire suffisants, *« l'orthophoniste doit utiliser des voies différentes pour déclencher chez l'enfant des mouvements propres à assurer l'émission des différents sons articulés de notre langue. »* (Dumont, 1988). Le travail de l'articulation peut ainsi passer par l'utilisation de différents canaux sensoriels comme le toucher ou la vision, ce que Marie-Anne Personnic appelle *« l'approche multimodale de la communication »* : *« L'homme ne communique pas uniquement à l'aide du langage parlé mais aussi avec des gestes, des mimiques, des postures. C'est le principe de multi-sensorialité qui suppose le renforcement de toutes les voies sensorielles susceptibles de compléter l'audition dans la tâche de percevoir, d'analyser, et d'emmagasiner la parole et le langage »* (Personnic, 2005). En parallèle de l'utilisation des signes pour le renforcement de la compréhension, les aides multimodales apportées doivent être utilisées le plus tôt possible et sont diminuées au fur et à mesure en fonction des capacités de l'enfant.

Etablissant le lien entre les professionnels médicaux et la famille, l'orthophoniste est un interlocuteur privilégié indispensable à l'évolution de l'enfant et à son intégration dans le milieu scolaire. Plus de 80% des enfants implantés avant l'âge de 2 ans intègre un milieu scolaire classique, et plus de 80% des enfants implantés après 30 mois suivent un parcours dans un circuit spécialisé. C'est pour cela qu'un dépistage fait le plus précocement possible est indispensable.

I.6.2.5. *Importance de la guidance parentale*

Un dépistage précoce ne peut suffire au bon développement de l'enfant s'il n'existe pas de guidance parentale. La motivation et l'investissement des familles dans la réalisation du projet de vie pour leur enfant sont primordiaux. Lors du dépistage et suite au bilan orthophonique de pré-implantation, il est important de pouvoir présenter à la famille les différents modes de communication qui s'offrent à l'enfant et leur donner les conseils les plus adaptés. Les parents entendants choisissant l'implantation sont informés, par exemple, qu'il faut continuer à parler avec leur enfant, et qu'il est tout à fait possible d'introduire d'autres systèmes de communication avec les mêmes habitudes éducatives, et d'établir une éducation mixte langue des signes/français oral (Clerebaut, 2005).

A propos de la guidance parentale sur l'éducation auditive de l'enfant sourd, Adoracion Juarez et Marc Monfort (2003) affirment que « *L'enfant doit apprendre à entendre; nous allons l'aider à le faire (...). Au début, l'enfant se rendra compte de l'existence d'un son (ou du silence) surtout grâce à notre propre réaction ; plus tard, il deviendra capable d'isoler tout seul la présence d'un stimulus, différent du reste, différent du « bruit de fond ».* ».

Si le choix de la famille s'oriente vers une éducation en langue des signes uniquement, il ne sera pas possible de revenir en arrière et de proposer un implant plus tard. C'est pour cela que les familles doivent être informées le plus précocement et le plus clairement possible pour qu'elles puissent prendre le temps de la décision.

I.6.3. **Les modes de communication alternatifs à l'oral**

I.6.3.1. *La langue des signes française (LSF)*

La langue des signes française n'est pas, comme il est parfois dit, une traduction gestuelle de la langue française, mais bien une langue à part entière avec un vocabulaire, des règles de grammaire et de syntaxe qui lui sont propres. Confrontée aux signes méthodiques de l'Abbé de l'Épée, elle commence à être utilisée dans le cadre de l'éducation au XVIII^e siècle à l'institut de Paris. Lors du Congrès de Milan de 1880, la L.S.F. est supprimée de l'enseignement et il faudra attendre 1992 pour que le statut de « langue d'éducation » pour les

jeunes sourds lui soit attribué. En 2005, la L.S.F. est finalement reconnue comme langue à part entière et langue officielle en France.

D'après Bill Moody (1983), repris par J-A. Rondal, F. Henrot et M. Charlier (1997), les signes, effectués dans un espace précis et délimité autour du corps du signeur, font l'objet de cinq paramètres : le mouvement, la configuration de la main, l'orientation de la main, l'emplacement et les expressions du visage. La combinaison de ces cinq paramètres est simultanée. Pour épeler un mot inconnu ou nouveau, un nom propre ou un sigle, les signeurs utilisent la dactylologie, qui est un alphabet signé faisant partie de la L.S.F.

1.6.3.2. *Le langage parlé complété (LPC)*

Le langage parlé complété, créé en 1966 par le physicien américain Orin Cornett, est un codage gestuel utilisant simultanément la main, que l'on place près du visage, et la parole. Les sons vocaliques produits sont codés par cinq localisations de la main autour du visage, et les sons consonantiques par huit configurations de la main, paume vers l'arrière. Une localisation se combine à une configuration pour coder chaque syllabe de la parole. Le but est de faciliter la lecture labiale en apportant des informations complémentaires à celle-ci. Le langage parlé complété est plutôt utilisé par les entendants lors de l'apprentissage du langage oral des enfants sourds, afin qu'ils développent leur conscience phonologique avec un support visuel en plus de la parole (Leybaert, 2011).

1.6.3.3. *Le français signé*

Le français signé est une utilisation de la Langue des Signes Française en parallèle de l'utilisation du français oral. Bimodale, elle constitue une communication stimulant à la fois l'audition et la vision et elle nécessite une parfaite concordance entre la parole et les signes. La syntaxe de la L.S.F. est délaissée au profit de celle du français. Ce mode de communication se révèle ainsi utile aux entendants connaissant le lexique de la L.S.F. mais n'en maîtrisant pas la syntaxe, bien différente de celle du français (Charlier et Hage, 2005).

1.6.3.4. *Le français complet signé codé (FCSC)*

Le français complet signé codé (F.C.S.C.) est une combinaison de L.P.C., utilisé dans toutes les interactions avec l'enfant sourd, et de signes de la L.S.F. Cet outil visuel de la

langue française restituée à l'enfant sourd un modèle linguistique extrêmement précis. Il permet une communication sans rupture pour les enfants déjà habitués aux signes, à qui l'on introduit le langage oral. L'enfant bénéficie d'un ajustement à son niveau linguistique par ses interlocuteurs utilisant le F.C.S.C., qui diversifient le vocabulaire et la syntaxe en fonction des acquisitions de l'enfant. L'efficacité de cette méthode nécessite néanmoins une bonne maîtrise du L.P.C. ainsi qu'un vocabulaire suffisamment étendu en L.S.F. (Charlier et Hage, 2005).

1.6.3.5. *Les codes propres aux familles*

Les familles d'enfants sourds mettent souvent en place un système de communication combinant des gestes, des signes de la L.S.F. qu'ils connaissent, et d'autres signes qu'ils inventent correspondant à des situations particulières ou à des objets de la vie quotidienne de l'enfant. Ces gestes propres à l'enfant et à son entourage sont parfois repris dans le cadre d'une rééducation orthophonique, et utilisés par d'autres praticiens et professionnels connaissant bien l'enfant. Ils peuvent être conservés ou peu à peu abandonnés ou remplacés par des signes plus conventionnels.

Les enfants sourds concernés par notre étude sont exposés pour la plupart à des difficultés de communication importantes. Nous sommes ainsi amenés à nous intéresser de plus près aux interactions se produisant au sein du groupe. Nous allons ainsi exposer ci-dessous les différentes théories relatives à la communication de façon générale, puis nous nous focaliserons sur les modèles de communication adaptés à la population de notre étude.

II. LES THEORIES DE LA COMMUNICATION

II.1. Définitions

II.1.1 Etymologie

La définition du Petit Robert, qui est la plus contemporaine et la plus courante, associe la communication avec le fait de transmettre une information : il est écrit que c'est un

« *passage ou échange de messages entre un sujet émetteur et un sujet récepteur au moyen de signes, de signaux* ».

Les dictionnaires historiques font cependant remonter les premières origines du mot aux alentours de 1350. « Communication » est à l'époque synonyme de « communion », et renvoie au concept de partage, de mise en commun.

Au XVI^e siècle apparaît une spécialisation des termes : « communion » garde son acception religieuse, tandis que « communication » modifie progressivement son sens. Demeurant toujours lié à la notion de partage, le terme signifie davantage « être en relation avec ».

Puis, du sens de partage, la communication passe au sens de faire part, c'est-à-dire transmettre. Le terme devient ainsi de plus en plus technique et, avec la révolution industrielle, les « moyens de communication » désignant les routes, les canaux et les chemins de fer font leur apparition.

Enfin, à la fin du XX^e siècle, les « nouvelles technologies de communication » renvoient aux multiples réseaux de transmission informatique et de télécommunication. La communication est désormais fortement liée aux problématiques sociétales.

II.1.2. *Le concept de communication*

Tout d'abord, la communication a pour objectif de **faire passer un message** : un émetteur transmet une information verbale et/ou non verbale à un récepteur par le biais d'une langue, c'est-à-dire d'un code commun oral ou gestuel dont les deux interlocuteurs partagent les normes, dans un contexte particulier. Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur ces notions. Cette interaction permet de tisser une relation, un dialogue dont le but peut être de renseigner l'autre sur son identité, sa personnalité pour être mieux connu, ou d'influencer l'autre, l'inciter à agir selon sa volonté.

Aujourd'hui, l'avènement d'internet et le développement considérables des outils de télécommunication et des technologies de l'information ont un impact considérable sur la communication. Ce phénomène a suscité diverses études de la part de philosophes et de sociologues comme Pierre Musso et Philippe Breton, qui, sous des arguments légèrement différents, sont arrivés à la même conclusion que la communication tendait à être instrumentalisée par les nouvelles technologies.

II.1.3. Classification

II.1.3.1. *Communication verbale*

Une communication est dite « **verbale** » lorsqu'elle est composée de **signes linguistiques**. Ces signes, notamment décrits et explicités par Ferdinand de Saussure, confèrent un corpus appelé langue, qui constitue un code dont chaque ethnie a construit la structure de façon arbitraire. Les linguistes viennent ici à distinguer les termes de « langue » et de « langage ». Ce dernier renvoie à la capacité innée et universelle qu'ont les êtres humains à communiquer entre eux. Le langage peut être verbal ou non-verbal.

L'adjectif verbal peut également être compris comme « exprimé de vive voix », comme le définit le Petit Larousse. Nous parlons alors de communication orale. Mais la communication n'est pas uniquement véhiculée par la voix : l'écriture ou encore la langue des signes sont également des médias, des moyens de communication verbale.

II.1.3.2. *Communication non-verbale*

Une communication « non verbale » est basée sur la compréhension implicite de **signes non linguistiques**, c'est-à-dire non exprimés par un langage. La communication non verbale peut être véhiculée par l'art, la musique, la kinesthésie, les couleurs, voire les vêtements ou les odeurs. L'assemblage de ces signes, leur compréhension ou leur interprétation sont dans leur grande majorité dépendants de la culture.

La communication non verbale est définie généralement à travers le corps, la posture, les gestes ou encore les différentes expressions du visage. Ces termes se regroupent sous le nom de **communication posturo-mimo-gestuelle**. La communication non verbale peut accompagner le verbal : lorsque le locuteur explique par exemple qu'il faut aller à droite et qu'il bouge sa main dans cette direction, il communique de façon non verbale. Le **para verbal** quant à lui est relatif à la **prosodie** d'un message, c'est-à-dire qu'il intéresse le rythme, l'intonation, le débit et les pauses. Au théâtre, le jeu d'un acteur se définit justement sur la base de l'intonation donnée au texte. Ces différents signes para verbaux peuvent renforcer les propos, ou au contraire les atténuer.

Selon Eric Goulard, auteur en sciences humaines et expert de la communication non verbale, une personne utilisant à la fois ses capacités d'écoute et d'observation pour analyser son interlocuteur en temps réel au cours de la relation fait preuve d'**intelligence non verbale**. L'objectif étant l'optimisation de la communication et des relations. Selon la thèse

défendue par l'auteur dans son ouvrage intitulé « *Comprendre et maîtriser l'intelligence non verbale* » paru en 2014, la maîtrise de la communication non verbale et verbale, ainsi que l'exploitation des erreurs d'interprétation ou des « malentendus » permettent d'influencer l'issue de la relation et des échanges.

II.2. Approches théoriques

II.2.1. Les modèles généraux de la communication

II.2.1.1. *Modèle de Jakobson*

Ce modèle, proposé par le linguiste russe Roman Jakobson, développe un point de vue centré sur le message lui-même, et non plus sur la transmission de celui-ci (comme dans les modèles de Shannon et Weaver et de Lasswell, préexistant au modèle de Jakobson), évitant ainsi les dangers d'instrumentalisation technique.

Composé de six facteurs, ce modèle de communication présente un intérêt résidant dans la conceptualisation des fonctions du langage. Chaque facteur est lié à une fonction, dont les caractéristiques sont explicitées par Jakobson comme suit :

- **L'émetteur**, qui envoie le message, est relié à la **fonction expressive** (centrée sur les sentiments, les émotions et les mimiques).
- **Le récepteur**, qui reçoit le message, renvoie à la **fonction conative** : l'émetteur agit sur le récepteur en l'incitant à écouter, à agir, à s'émouvoir.
- **Le contexte**, qui regroupe l'ensemble des conditions sociales, économiques et environnementales extérieures au message et influençant sa compréhension, est rattaché à la **fonction référentielle**. Celle-ci permet de dénoter le monde qui nous entoure et de déterminer un référent.
- **Le message**, qui constitue le discours, le texte, ce qu'il «faut faire passer» à travers un code, est lié à la **fonction poétique** ne se limitant pas à la poésie simplement mais ayant une valeur expressive propre.

- **Le contact**, qui forme la liaison physique et psychologique entre l'émetteur et le récepteur, renvoie à la **fonction phatique**. Celle-ci permet de provoquer et de maintenir le contact.
- **Le code**, se définissant comme le symbolisme utilisé pour la transmission du message (la langue française par exemple), est relié à la **fonction métalinguistique** qui s'exerce lorsque l'échange porte sur le code lui-même et que les partenaires vérifient qu'ils utilisent le même code. Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer un autre langage.

L'apparition des notions de contexte, de contact et de code complète de manière efficace la vision d'ensemble de ce qui définit la communication. Les travaux de Jakobson sont à mettre en lien avec l'impulsion linguistique de Ferdinand de Saussure, conceptuelle de Shannon et Weaver, et philosophique de John. L. Austin.

II.2.1.2. *Modèle de Gerbner*

En 1956, le sociologue George Gerbner présente un modèle beaucoup plus complexe que les précédents, ayant pour ambition d'établir une théorie générale de la communication. Il s'articule autour de deux propositions essentielles :

- Le message est **lié au contexte**, qui permet de renseigner sur la signification du message ;
- Le processus de communication est défini comme un ensemble à deux dimensions : une dimension **perceptive** et une autre pour le **contrôle**.

Ce modèle peut être appliqué aux différentes formes de communication en fonction du contexte. Il convient en effet à un acte de communication interpersonnelle entre deux personnes mais aussi au processus plus complexe de la communication de masse.

II.2.1.3. *Modèle de Newcomb*

Theodore M. Newcomb présente en 1953 un modèle qui, pour la première fois, introduit un lien entre la relation sociale et la communication. Il relève deux dimensions dans les relations sociales : **l'attitude**, qui constitue la qualité du lien affectif, et **l'union**, définie comme la spécificité du lien.

A travers ces éléments, Newcomb s'intéresse à l'équilibre (lorsque les attitudes ont la même orientation) et au déséquilibre d'une relation sociale. Son hypothèse se résume par le fait que nous sommes tous à la recherche d'un **équilibre** dans une situation de communication. S'il n'est pas atteint, nous souhaitons alors réduire le déséquilibre ou même rompre la relation. Newcomb expose ainsi huit schémas de relation, dont quatre modèles équilibrés et 4 autres déséquilibrés. Au sein de ces modèles, les relations se nouent généralement autour d'un objet, pouvant être un thème de conversation, une personne, une passion commune, etc.

Il y est enfin soulevé des faits essentiels selon lesquels toute situation de communication met en présence des individus caractérisés par des attitudes, des motivations, et que toute situation de communication peut faire évoluer une relation. La communication est donc ici appréhendée comme un phénomène dynamique, complexe et non mécanique.

II.2.1.4. *Modèle de Matilda et John Riley*

Ce modèle, établi par Matilda White Riley et John White Riley, introduit les nouvelles notions, notamment **l'appartenance à un groupe** donné, liée à la sociologie, et la notion de **boucle de rétroaction** entre l'émetteur (rebaptisé ici « communicateur ») et le récepteur. Matilda et John Riley sont ainsi les premiers à rendre compte de la réciprocité et de l'inter-influence entre les individus, à l'origine des travaux sur la communication de groupe.

Le communicateur et le récepteur sont distribués ici dans des groupes primaires pouvant être une famille, une communauté, un petit groupe d'individus ou autre. Ces groupes influencent la façon de voir, de penser et de juger des autres membres, et évoluent dans un contexte social dont ils dépendent.

II.2.2. *Les théories de la communication non-verbale*

II.2.2.1. *L'école de Chicago*

La théorie de l'école de Chicago repose en sociologie sur « **l'interactionnisme symbolique** » dont Ernest Burgess, Everett Hughes et Herbert Blumer sont les principaux représentants. Le principe est que les hommes agissent à l'égard des choses en fonction du sens qu'ils leur attribuent. Ils sont producteurs de sens, constituant le fruit des interactions

sociales. Ainsi, les phénomènes sociaux ne sont pas donnés naturellement mais se construisent dans l'interaction.

Considérant le milieu urbain comme un lieu d'appréhension de l'individu, l'école de Chicago a permis d'analyser des phénomènes d'interaction entre les individus et entre les groupes sociaux. Elle insiste ainsi sur les représentations et les **constructions collectives**.

II.2.2.2. *Ray Birdwhistell et la kinésique*

En 1952, Ray Birdwhistell s'intéresse au décodage des gestes dans les procédés de communication non-verbale. Il invente le concept de « **kinésique** » et propose la notion de « **kinème** », qui constitue le geste minimum ou « unité pertinente de mouvement » fondé sur le modèle des phonèmes en linguistique.

Malgré les limites de cette méthode, reconnues par son auteur, l'idée de Birdwhistell a toutefois été reprise avec succès par Gregory Bateson et l'École de Palo Alto - dont nous exposerons les principes plus loin dans le développement -, puis par la programmation neuro-linguistique (PNL) dans les années 1970, qui propose une méthode de développement personnel. Des études récentes ont cependant invalidé la PNL notamment dans la détection du mensonge : l'orientation du regard ne peut être considérée comme l'indication qu'une personne se remémore un souvenir réel ou au contraire invente un scénario.

Élève de Ray Birdwhistell, Erwin Goffman a quant à lui travaillé sur la présentation de soi à travers la tenue vestimentaire, les attitudes, l'élocution et les mimiques. Il insiste sur l'interaction des signes émis de part et d'autre des interlocuteurs dans le dialogue. Pour lui néanmoins, parler du vêtement comme d'un langage serait abusif : « *contrairement au langage, le vêtement n'est pas génératif* » (Entretien avec Erwin Goffman, 1984).

II.2.2.3. *Bateson et l'école de Palo Alto*

Au début des années 1950, l'École de Palo Alto est fondée en Californie par Gregory Bateson, Donald D. Jackson, John Weakland, Jay Haley, Richard Fisch, William Fry et Paul Watzlawick. L'initiateur de ce travail, Grégory Bateson, zoologue, anthropologue et ethnologue, a été influencé par les mathématiciens pères de la « cybernétique », Norbert Wiener et John Von Neuman, et également par Ludwig Von Bertalanffy, biologiste ayant élaboré la « théorie des systèmes ».

Cette école a modifié la conception de la communication et considère que celle-ci repose sur des interlocuteurs réagissant les uns sur les autres. Elle distingue deux types de communication :

- La **communication digitale**, qui est analytique, logique et précise. Elle explique, interprète et utilise les codes verbaux ;
- La **communication analogique**, c'est-à-dire affective, plus floue, qui utilise des symboles. C'est une communication comprise de tous et essentiellement non verbale.

Cette approche systémique permet de ne plus être focalisé uniquement sur les acteurs en présence mais aussi sur ce qui les unit, sur les interactions et les échanges verbaux et non verbaux.

Parallèlement, Gregory Bateson développe la théorie de la « **double contrainte** » montrant qu'il est tout à fait possible d'envoyer simultanément deux messages contradictoires. En effet, le langage du corps peut accentuer le sens des mots, mais il peut également le contredire, brouiller le message et provoquer la gêne ou le désaveu.

Ainsi, les apports essentiels de l'école de Palo Alto à la théorie de la communication sont multiples :

- La communication est une activité sociale permanente qui constitue le processus par lequel la culture se réalise et se renouvelle ;
- La communication n'est pas seulement verbale, mais elle met également en jeu le comportement des individus en interaction ;
- La communication ne se résume pas à l'acte intentionnel de communiquer.

II.2.2.4. *Le ratio d'Albert Mehrabian*

Les études menées par le professeur Albert Mehrabian et rapportées dans deux articles en 1967, ont établi la règle appelée « **règle des 3V** » selon laquelle dans la transmission d'un message :

- **7 %** de la communication serait **verbale**, c'est-à-dire véhiculée par la signification des mots ;
- **38 %** de la communication serait d'ordre **vocale**, donc intéresserait l'intonation et le son de la voix ;

- Et **55 %** de la communication serait de nature **visuelle** et concernerait les expressions du visage et le langage corporel.

Des études plus récentes ont cependant critiqué la méthode et les conclusions auxquelles Albert Mehrabian était parvenu. En effet, les résultats quant à la contribution relative de la composante tonale d'un message verbal ne pourraient être étendus, selon les auteurs, qu'à des situations de communication dans lesquelles aucune autre information sur les relations entre émetteur et récepteur du message ne serait disponible. Les conclusions ne seraient ainsi validées que si l'émetteur ne prononçait qu'un seul mot, si le ton de la voix enregistrée était sans cohérence avec le sens du mot, et si le jugement ne portait que sur les sentiments ou l'état d'esprit de l'émetteur. Enfin, les études menées par Mehrabian n'ayant fait intervenir que des femmes, il ne serait possible d'envisager les résultats que sur une population féminine.

II.2.2.5. *Les travaux d'Ekman et Friesen*

Paul Ekman est un psychologue américain qui a travaillé, avec l'aide de Wallace Friesen, sur les expressions faciales. Ses travaux s'inscrivent dans la lignée de la théorie évolutionniste darwinienne des émotions, qui lie celles-ci et leurs expressions à l'évolution par sélection naturelle. Il montre ainsi que l'expression des émotions primaires universelles sur le visage n'est pas déterminée par la culture mais par la biologie.

Dans une étude de 1972, Ekman, Friesen et Ellsworth déterminent six **émotions primaires universelles** que sont la colère, le dégoût, la joie, la peur, la tristesse et la surprise. Au début des années 1990, Ekman ajoute une septième émotion primaire universelle : le mépris. Ces émotions primaires ont toutes des caractéristiques distinctes et précises dans le système nerveux autonome et chacune provoque une activation musculaire spécifique.

Ses travaux l'ont également conduit à répertorier d'autres émotions plus difficiles à identifier sur le visage : **les émotions secondaires**. Elles sont souvent produites par la combinaison de signaux appartenant aux émotions primaires. Les émotions secondaires sont l'amusement, le plaisir des sens, le contentement, le soulagement, la fierté, l'embarras, la satisfaction, l'excitation, la haine, la culpabilité et la honte.

Dans les années 70, il démontre également le lien entre les émotions primaires et les **micro-expressions du visage**, ayant été découvertes par hasard en 1966 par les psychologues Haggard et Isaacs. Ces micro-expressions faciales, très rapides, apparaissent

lorsqu'une émotion est cachée, contrôlée ou réprimée. Ekman développe ainsi avec Friesen un codage des réactions du visage et élabore le logiciel **FACS (Facial Action Coding System)**, permettant de détecter et d'identifier les macro et micro-expressions faciales. Cet outil se révèle très utile pour les études sur les expressions faciales et est également utilisé comme détecteur de mensonge.

II.2.2.6. Edward Hall et la proxémique

En 1976, Edward T. Hall avança le concept de **proxémique** définissant les distances spatiales entre les locuteurs. Il décrit la « proxémie » comme « *l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique.* » (1966) Il écrit également qu'il s'agit de « *l'étude de l'utilisation de l'espace par les êtres animés dans leurs relations, et des significations qui s'en dégagent* ». Chez l'Homme, Edward T. Hall a décrit quatre distances :

- La **distance intime**, qui définit la zone dans laquelle il existe un contact réel (par exemple un acte sexuel ou une lutte), ou un contact potentiel par l'intermédiaire des membres (environ 50 cm) ;
- La **distance personnelle**, symbolisée par une sphère protectrice permettant de s'isoler des autres (environ 1,75 m) ;
- La **distance sociale**, où ont lieu les échanges sociaux (environ 4m);
- La **distance publique**, à partir de laquelle l'individu ne se sent pas directement concerné.

Par ailleurs, Hall a remarqué que les proxémies varient selon les cultures. Par exemple, dans les pays latins, les distances entre les corps sont relativement courtes, alors qu'en Afrique elles sont souvent si réduites que le contact physique est fréquent. À l'inverse, dans les pays nordiques ou au Japon, les contacts physiques sont plus rares et les distances plus importantes.

Les proxémies varient également selon les lieux où les interactions se déroulent, ce qui signifie qu'elles doivent être prises en compte par les architectes et designers. On peut notamment les apprécier intuitivement dans des lieux publics comme les ascenseurs ou les transports en commun.

II.2.3. Les études récentes sur le lien entre communication et gestuelle

II.2.3.1. *Les travaux d'Adam Kendon*

Au sein d'un cadre empirique, le Professeur Kendon a montré comment le comportement humain pouvait être appréhendé grâce à des observations naturalistes et structurales fine des interactions, des signes et des gestes dans leurs contextes quotidiens. Ce travail, à la fois éthologique et ethnographique dans son approche, renvoie à la **multimodalité** de la communication dans les interactions humaines. L'étude des comportements humains a reposé ici sur l'action consciente des participants. Au moment de l'interaction, ceux-ci devaient se concentrer sur leurs diverses actions et gestion continue des sources d'information.

Kendon s'est tout d'abord intéressé à la **direction du regard** des interlocuteurs dans une interaction ainsi qu'à la manière dont ceux-ci se déplacent et s'orientent dans l'espace. Dans son article publié en 1967 et intitulé « *Certaines fonctions de direction du regard dans l'interaction sociale* », il a montré que le regard avait deux fonctions : celle de surveillance et celle de signalisation dans la conversation, et qu'il jouait un rôle dans la coordination des tours de parole.

Dans les années 1970, Kendon s'est davantage tourné vers l'étude des **gestes**. Il est venu à considérer ce domaine d'action comme étant étroitement lié à la linguistique, et parfois même fonctionnant à la place de celle-ci. Se basant sur les observations de Birdwhistell sur la kinésique, il a analysé l'organisation de la fluidité des mouvements corporels et a décrit comment la parole et l'action corporelle étaient coordonnées.

Suite à cela, Kendon a été invité à se renseigner sur les **langues des signes** en usage chez les Aborigènes d'Australie. Au cours des dix années suivantes, il a examiné presque chaque aspect de ces langues. En plus de discuter de leur histoire, de leur place dans la culture autochtone et des liens qui les unissaient aux autres systèmes kinésiques, Kendon a explicité en détail, dans son étude publiée en 1988, les liens entre la structure des langues des signes et celle des langues parlées de leurs utilisateurs. Il a constaté qu'il existait une relation étroite au niveau morpho-sémantique. Il a suggéré en effet que les langues des signes pouvaient être comparées à des systèmes d'écriture dans lesquels les unités d'expression étaient les unités sémantiques de la langue parlée et non les unités phonologiques.

II.2.3.2. *Les travaux de David MacNeill*

Dans les années 1985 à 1992, le Professeur de psychologie David McNeill, à partir des travaux d'Adam Kendon, s'est intéressé au lien existant entre les mots – qui ont pour mission de faire comprendre le sens de la phrase –, le ton de la voix et les gestes, qui introduisent quant à eux une dimension sans limite de contenu, dans le temps comme dans l'espace. Il s'est frontalement opposé à la théorie des deux langages, séparant le verbal du non-verbal, et a émis l'hypothèse qu'au contraire, ils ne formaient qu'un seul et même langage (1985).

A l'issue de ses recherches expérimentales sur une grande population d'orateurs dans diverses disciplines, McNeill a en effet constaté qu'il existait un synchronisme entre les mots qu'ils prononçaient, les intonations de la voix qu'ils prenaient et les gestes qu'ils faisaient. Selon lui, la voix, les mots et les gestes ne constitueraient qu'une seule et même communication et ne pourraient être en aucun cas séparés, ni dans la façon dont ils sont produits dans notre cerveau, ni dans leurs significations : « *il n'y a pas de langue gestuelle à côté de la langue parlée.* » (1992). Il a également démontré qu'en interrompant volontairement un orateur dans son discours, ce dernier se révélait incapable de reproduire les mêmes gestes qu'il avait initiés précédemment.

Par ailleurs, d'après McNeill dans une étude publiée en 1992, nous ne pouvons décoder le message non-verbal d'un individu que si nous tenons compte au préalable de la situation dans laquelle il se trouve : le narrateur peut se placer dans une situation « directe » ou « indirecte ».

- **La situation « directe »** : le narrateur parle de lui-même. Il est le sujet central. Ses gestes traduisent ses émotions, ses sentiments ou ce qu'il voudrait que l'on pense de lui. Le non-verbal a ici deux missions précises : faire admettre le narrateur en tant qu'individu et personnalité; et faire en sorte que son discours soit compris et accepté.
- **La situation « indirecte »**: le narrateur parle d'un sujet qui lui est extérieur. Il décrit un voyage, une aventure ou encore une personne. Ses gestes visent à favoriser la compréhension du discours. Il utilise ainsi beaucoup de gestes iconiques et peut traduire ses sentiments vis-à-vis de la scène qu'il raconte par le non-verbal. Dans ce cas, nous revenons à la position préalable, c'est-à-dire à la situation « directe ».

Selon McNeill, le langage englobe ainsi une multitude d'informations multidirectionnelles qui tiennent compte des différentes situations. Par ailleurs, il n'existe pas

de gestuelle standardisée : chaque individu, partant d'un tronc commun de gestes et de mimiques, organise son propre message en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il a été, de ce qu'il ressent et de son auditoire (2005).

II.2.3.3. *Les travaux de Jacques Cosnier*

Docteur en médecine et sciences et professeur émérite de psychologie des communications à l'Université Lumière (Lyon II), Jacques Cosnier pratique **l'éthologie animale et humaine** ainsi que la psychiatrie et la psychanalyse.

Dès l'origine de ses travaux, il s'intéresse au lien existant entre la psychologie « normale » et pathologique et les Sciences de la nature. En 1967, il crée un « Laboratoire de Psychologie Animale et Comparée », qui lui permet de développer et de diriger des recherches simultanément sur les comportements sociaux des petits rongeurs et sur les communications interindividuelles dans l'espèce humaine.

Chez les animaux, les recherches aboutissent, en autres, à la description de systèmes de communication et à la précision des différences fondamentales entre communications animales et langage humain.

Concernant l'espèce humaine, les recherches s'orientent principalement sur la communication non verbale dans ses rapports avec le langage verbal en situation de face à face. Cosnier observe les interactions sur la base du **comportementalisme éthologique**, qu'il oppose au béhaviorisme dans un entretien en 2001 : « *Dans la perspective du comportementalisme éthologique [...], le sujet, animal ou humain, est étudié dans son milieu naturel. On ne se demande pas comment les sujets se comportent dans des dispositifs expérimentaux conçus par le chercheur pour confirmer ses idées préconçues, mais comment ils se comportent spontanément dans leur écologie familière. C'est l'observation qui va être fondamentale, observation souvent qualifiée de naturaliste.* » (Entretien avec Jacques Cosnier, 2001).

En 1996, il écrit que « *l'intérêt des chercheurs pour le dialogue, la conversation, l'interaction verbale, s'est précisé depuis une dizaine d'années et alimente des disciplines diverses telles que l'ethnométhodologie, la sociolinguistique interactionniste, l'analyse de conversation, l'interactionnisme symbolique, l'éthologie du langage... Personnellement, je regroupe cet ensemble dynamique sous le terme de mouvement interactionniste* ». Il souligne ainsi l'importance des **interactions** et des communications interpersonnelles : les énoncés produits sont en effet le résultat de l'activité conjointe de l'émetteur et du récepteur

Les recherches de Cosnier sur l'éthologie humaine l'amènent à démontrer le lien intime existant entre les aspects **verbaux** et **non-verbaux** des interactions. Selon lui, le langage ne peut se limiter à la parole verbale. Le non-verbal, associé ou non au verbal, est une composante essentielle du langage. Dans *Les Gestes du Dialogue* (2008), il utilise le terme de **multicanalité** afin de préciser que les énoncés sont un mélange à proportions variables de verbal et de non verbal. Ce dernier comprend à la fois le **vocal** (rythme, intonation ascendante ou descendante, syllabation) et le **mimo-gestuel** (gestes, mimiques et expressions faciales). La communication non-verbale, à laquelle Cosnier ajoute l'importance du **regard**, « *joue un rôle essentiel dans l'accompagnement de la parole, de la conduite d'une conversation et l'expression des affects.* » (page 119).

Ses différentes études lui permettent ainsi de préciser les différentes fonctions de la gestualité dans le langage, et d'établir un « **répertoire des Quasi-linguistiques français** » regroupant les patterns mimo-gestuels permettant d'assurer une communication sans l'usage de la parole.

III.2.3.4. *Les travaux de Lorenza Mondada*

Professeure de linguistique générale et de linguistique française à l'université de Bâle, Lorenza Mondada s'intéresse à l'analyse conversationnelle et contribue depuis plusieurs années aux recherches sur la **multimodalité**, la « **grammaire-en-interaction** » ainsi que sur les interactions dans les espaces professionnels.

Dans son article paru en 2014 et intitulé « *Corps en interaction : participation, spatialité, mobilité* », Mondada a travaillé avec son équipe de laboratoire sur des situations d'interaction filmées très variées en explorant plusieurs niveaux d'analyse. Ceux-ci incluaient d'une part la séquence d'interaction elle-même en accordant une attention toute particulière à la dimension **spatiale** et **matérielle** du terrain, et d'autre part la façon dont les participants organisaient séquentiellement et de manière **multimodale** leurs actions, avec la prise en compte des objets, du corps en mouvement et de l'espace. Le locuteur est considéré comme un participant actif à l'interaction, c'est-à-dire qu'il forme avec ses co-participants des « **formats** » et des « **espaces** » de participation. Par ailleurs, les gestes sont appréhendés comme faisant partie d'un tout dans lequel chaque « ressource », pouvant être verbale, kinésique, visuelle, prosodique ou spatiale, donne du sens à l'autre. Dans cette perspective, « *l'usage contextuellement spécifique d'une ressource peut aussi en configurer la forme et*

l'intelligibilité dans des usages à venir – par transformation et sédimentation de nouvelles configurations » (p. 15).

Mondada a également proposé une **réflexion cognitive** sur la manière dont la prise en compte des ressources multimodales dans les interactions, comme la parole, les gestes, le regard, les mimiques faciales ou les postures corporelles, est susceptible de modifier à la fois notre conception du langage et de la grammaire, et notre manière de les décrire et de les modéliser. Dans son article intitulé « *Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents* », publié en 2012, elle montre en effet que l'utilisation et le choix de la syntaxe sont finement ajustés aux conditions dans lesquelles l'action se déroule. La progression de la production linguistique est ainsi étroitement liée aux mouvements des corps en interaction.

Par ailleurs, son analyse des pratiques scientifiques et professionnelles dans l'article « *Production du savoir et interactions multimodales : Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée* » (2008) lui a permis de constater que les raisonnements collectifs sont étroitement liés non seulement à la **parole-en-interaction** mais aussi à des **activités multimodales complexes** comportant gestes, regards, positions corporelles et articulées avec des manipulations d'objets matériels divers. Cet éclairage lui a donné la possibilité de mieux comprendre comment le savoir se construit matériellement dans l'interaction.

Enfin, dans son article intitulé « *Une approche praxéologique et cognitive de la relation à autrui : les défis interdisciplinaires de Bernard Conein* » (2006), Mondada reprend les idées du sociologue. Celui-ci nie l'autonomie de la langue dans le domaine de la sociologie et invite à prendre en compte la part visuelle du langage, qui non seulement accompagne mais précède la parole. Mondada regrette ainsi que, chez les linguistes, celui-ci n'occupe pas davantage de place dans cette invocation du dialogue entre sciences sociales, sciences cognitives et sciences naturelles.

II.3. Du point de vue de notre étude

La population de notre étude se compose d'enfants atteints de surdité avec handicap associé. La plupart a une communication déficiente ; les interactions, qu'elles soient entre pairs ou avec les adultes, sont maladroites et inadaptées. Concernant le langage verbal :

s'ils n'ont pas ou difficilement accès à la parole, ils s'expriment par le biais d'un panel de signes de la Langue des Signes Française (L.S.F.) plus ou moins bien maîtrisé. Par ailleurs, il est important de préciser que la déficience auditive accroît les capacités visuelles des enfants sourds, qui développent un langage posturo-mimo-gestuel associé au verbal particulièrement pertinent. Dans le cas de notre étude cependant, ces capacités restent limitées par les troubles associés à la surdité.

Pour ces enfants, il est ainsi tout à fait intéressant de favoriser les interactions multimodales entre eux. Nous exploitons ainsi les richesses du langage non verbal (posturo-mimo-gestuel) en interaction, pour accompagner et soutenir le langage oral. L'étude menée consiste ainsi à regarder si les interactions entre pairs ont un impact sur la posturo-mimo-gestualité et si elles favorisent une meilleure communication entre les enfants.

Les théories d'Adam Kendon, de David McNeill, de Jacques Cosnier ou encore de Lorenza Mondada se révèlent intéressantes pour notre étude dans la mesure où elles insistent sur le caractère **multimodal** de la communication. Défendant l'idée que les deux aspects du langage, verbal et non verbal, sont intimement liés et que leur utilisation combinée **en interaction** favorise une meilleure appropriation du langage et de la communication, ces modèles théoriques répondent tout à fait à nos attentes et aspirations scientifiques.

L'utilisation de la multicanalité du langage au service de la perception des sons de la parole et de son expression est le principe de base de la **Méthode Verbo-Tonale**. Les activités que nous proposons aux enfants sont basées sur cette méthode, dont nous allons présenter ci-dessous les origines et les caractéristiques.

III. LA METHODE VERBO-TONALE

III.1. Origine et fondements de la méthode

III.1.1. Historique

La Méthode Verbo-Tonale (MVT) est élaborée dans le courant des années 1950 par Petar Guberina, Professeur à la Faculté de français et directeur du Laboratoire de Phonétique de l'Université de Zagreb. Avec ses collaborateurs, Guberina s'intéresse à deux populations

différentes : les étudiants qui apprennent le français et dont les erreurs phonétiques sont systématiques et les personnes dont l'audition a été endommagée suite aux bombardements de la Seconde Guerre mondiale. Le gouvernement sollicite ainsi Guberina afin que ces personnes retrouvent la meilleure perception auditive possible grâce à de nouveaux auxiliaires techniques.

III.1.2. L'audiométrie verbo-tonale

Afin de mesurer la sensibilité de l'oreille, deux méthodes sont utilisées au moment où le Pr. Guberina entreprend ses recherches : **l'audiométrie tonale et vocale** (dont nous avons exposé les principes plus en amont dans le développement). Guberina se montre cependant critique vis-à-vis de ces outils : d'une part, il reproche à l'audiométrie tonale d'utiliser des sons purs générés par les machines et n'existant pas dans la nature, et d'autre part il considère que l'audiométrie vocale, se basant sur l'intelligibilité de listes de mots, ne tient pas suffisamment compte du paramètre de la **hauteur** intervenant dans chaque groupe de sons. Il constate en effet que le cerveau réagit très souvent à des variations de hauteur, quelle que soit la population étudiée. Afin d'évaluer la sensibilité aux différentes hauteurs, Guberina préconise d'utiliser des stimuli verbaux ou « tonalités », et met ainsi au point **l'audiométrie « verbo-tonale »**.

III.1.3. Le principe du crible phonologique

L'expérience de l'audiométrie verbo-tonale permet au Professeur Guberina d'élaborer la Méthode Verbo-Tonale sur le principe du « **crible phonologique** » : il remarque que les sons du français, inexistant dans la langue maternelle de l'apprenant étranger, sont prononcés différemment selon l'origine de l'étudiant. Tout se passe en effet comme si chacun entendait et prononçait les sons d'une langue étrangère selon le système de perception de sa propre langue maternelle.

Ce phénomène appelé « **surdité phonologique** » est ainsi défini par Troubetzkoy en 1939 : « *le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes (...). Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce*

qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue » (Troubetzkoy, 1939, p. 54).

III.1.4. La notion d'optimale

Si les adultes étrangers ayant une audition normale substituent systématiquement des sons de la langue française, il en va de même pour les malentendants qui font des substitutions de fréquences qu'ils entendent mal. Ces constats amènent ainsi Guberina à rechercher les **fréquences optimales** d'un son ou d'un mot, c'est-à-dire les zones de fréquences de l'ordre d'une octave où le son langagier serait perçu de façon optimale.

Lors de ces recherches, il conduit ses expériences en utilisant un filtre octave qu'il emprunte à Radio Zagreb, et crée des appareils à filtres appelés « SUVAG Lingua ». Il met en évidence que des zones de fréquence très limitées, de l'ordre d'une octave, peuvent rendre intelligibles un son, un mot et même parfois une phrase. Grâce à ce filtre, il prouve qu'un son du langage ou un mot est mieux perçu et compris dans une octave déterminée. A l'issue des expériences de filtrage des fréquences, il acquiert la conviction qu'en réalité chaque voyelle contient toutes les autres voyelles et chaque consonne toutes les autres consonnes. L'oreille normale ne garantit pas une perception correcte, mais c'est le cerveau qui élimine une partie des fréquences contenue dans la production du son.

III.1.5. Le langage structuro-global audio-visuel

En 1965, Guberina décrit la MVT comme une méthode audio-visuelle structuro-globale. Dans la perspective structuraliste, la MVT se situe en effet dans le courant de la

Gestalt Théorie, ou **théorie de la Forme**. Ce courant de pensée prône l'idée que l'esprit humain explore lui-même, structure et organise le monde. L'individu n'assimile pas les informations passivement mais il est actif et construit des « **formes** ». Dans tout acte mental, le sens émerge de la perception de la totalité de la situation et non de l'addition de chacun des éléments constituant cet acte. Le tout l'emporte sur les parties. L'individu est ainsi amené à identifier, à sélectionner et à s'approprier graduellement des structures émergent d'une globalité, par approximations successives.

III.1.6. La relation entre le corps et la phonation

D'après la théorie de la Forme, c'est au travers de perceptions multisensorielles et globales qu'un individu accède et s'approprie progressivement la structure précise d'un son. C'est pourquoi la MVT soutient l'idée que le corps, à travers les mouvements corporels (visuels), et la phonation (auditive) sont intimement liés et que leur utilisation combinée apporte une perception globale et permet une meilleure appropriation des sons.

Michel Billières, Professeur à l'Université de Toulouse et spécialiste de correction phonétique en Français Langue Etrangère (FLE), explique en 2002 que tout son de la parole est le résultat de mouvements complexes produits simultanément par l'ensemble des organes participant à la phonation – la **micro motricité** – et par le corps dans son ensemble : la **macro motricité**.

Il existe une correspondance inhérente entre micro et macro motricité qui est mise à profit dans la pratique verbo-tonale. Par exemple, une personne énervée parle en faisant de grands gestes et en réalisant des sons très tendus avec une prosodie (rythme et intonation) très caractéristique. A l'inverse, nous retrouvons des articulations hypotendues, des intonations peu marquées et une gestualité moins expansive chez une personne fatiguée.

III.1.7. La polysensorialité

Guberina écrit que « *les émissions acoustiques sont captées en fait par tous les sens : auditif, visuel, tactile (somato-sensoriel), vestibulaire, olfactif... C'est la structure perceptive*

du cerveau qui organise en une seule unité perceptive les influx nerveux partis d'un grand nombre d'organes sensoriels. » (Guberina, 2003).

La prise d'information est **multicanale** selon Guberina : la perception des sonorités de la parole ne dépend pas simplement de la conduction aérienne transmise par l'oreille. Certaines fréquences sont également captées via la conduction vibro-tactile transmise par la surface de la peau, ou via la conduction osseuse. De plus, les informations sensorielles passent également par le canal visuel. Ainsi, lorsqu'un canal est déficient, d'autres canaux peuvent être valorisés.

La Méthode Verbo-Tonale se positionne ainsi à contre-courant des théories scientifiques de l'époque, et tout particulièrement de celles de Saussure et Martinet pour lesquels les valeurs de la langue parlée ne constituent pas des traits pertinents de la parole. Par ailleurs, à cette époque, les méthodes de correction phonétique telles que la méthode articulatoire qui donne la priorité aux mouvements de l'appareil phonatoire sont prépondérantes. Elles atteignent cependant rapidement leurs limites car elles négligent totalement l'influence de l'environnement, la polysensorialité, l'affectivité, la gestualité, les rythmes et la mélodie de l'acte de communication.

III.2. Principes de la méthode verbo-tonale en correction phonétique

Les informations ci-dessous sont tirées des ouvrages de Michel Billières « *Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources* » (2005), de Pietro Intravaia « *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* » (2007) et de Raymond Renard « *La méthode verbo-tonale de correction phonétique* » (1979).

III.2.1. Le diagnostic

Afin de corriger une prononciation déficiente, il est tout d'abord nécessaire d'établir un diagnostic s'appuyant sur divers paramètres de la parole.

III.2.1.1. *L'axe clair/sombre*

L'axe clair/sombre s'intéresse à la tonalité et ne concerne que les sons vocaliques. Relevant de la phonétique perceptuelle, il a trait au timbre de la voyelle, c'est-à-dire à l'impression subjective globale qu'il produit chez un individu. Lorsque les fréquences graves sont privilégiées dans son spectre acoustique, le son est qualifié de « **sombre** ». A l'inverse, il est dit « **clair** » lorsque ce sont les fréquences aiguës qui prédominent. Ces termes sont subjectifs car, selon les individus, un son vocalique peut paraître plus ou moins clair (il sera alors noté **C+**) ou plus ou moins sombre (**C-**).

III.2.1.2. *L'axe de la tension*

Raymond Renard, docteur en philosophie et en lettres à l'Université de Bruxelles, définit le phénomène mal connu de la tension des phonèmes comme étant « *l'énergie neuromusculaire dépensée pour produire la parole* » (1979). C'est la force, l'énergie articulatoire dépensée pour produire tout son de parole, qu'il soit vocalique ou consonantique. Ce terme appartient à la phonétique physiologique. Les erreurs de prononciation observées s'expliquent par une tension trop forte (hypertension) notée **T+** ou par une tension trop faible (hypotension) notée **T-**.

La tension se produit simultanément au niveau de la **macro-motricité** et de la **micro-motricité** : la tension corporelle globale a une incidence naturelle sur la tension des organes de phonation. De plus, la tension articulatoire se retrouve également au niveau des cordes vocales, de la langue et des lèvres. Elle renvoie au **mode d'articulation** et fait intervenir les muscles qui se tendent pour les sons fermés, antérieurs et pour les consonnes, ou se relâchent pour les sons ouverts, postérieurs et pour les voyelles.

Enfin, une mauvaise répartition de la tension peut avoir des conséquences sur le mouvement prosodique d'un mot ou d'un énoncé, sur la tension inter et intra syllabique ainsi que sur la production même d'un son puisque celui-ci possède une tension intrinsèque.

III.2.2. Les procédés de correction phonétique

III.2.2.1. *Les éléments prosodiques*

Dès les tous débuts, Guberina considère le travail de la prosodie comme étant le procédé prioritaire de correction phonétique. Il accorde une grande importance au **rythme** et à l'**intonation**, influencée par le rythme et non l'inverse, qui sont les éléments fondamentaux de la prosodie. Ceux-ci ont de nombreuses fonctions dans l'acquisition progressive du langage : ils constituent un moyen puissant de reconnaissance des sonorités langagières et relient entre eux les sons successifs d'un mot ou d'une phrase. De plus, ils interviennent directement sur la réalisation des segments paroliers : tout son est obligatoirement inséré à l'intérieur d'une structure rythmico-intonative et en subit forcément l'influence. Enfin, ils suffisent parfois, lorsqu'ils sont judicieusement utilisés, à éradiquer une erreur donnée portant sur une voyelle ou une consonne.

Percevoir un rythme signifie percevoir une suite de sons d'après leur durée, leur intensité et leur hauteur. C'est la combinaison de ces trois paramètres qui produit l'effet rythmique. Deux éléments sont à la base du rythme :

- **la temporalité** sur laquelle se base fondamentalement le rythme,
- **la périodicité** qui caractérise le retour de temps à intervalles supposés réguliers, avec des caractéristiques plus ou moins semblables.

Le **battement du rythme** pour orchestrer les phrases dans ses mains ou sur son épaule fait prendre davantage conscience de la rythmicité de la langue. De plus, l'utilisation d'**instruments** permet également d'accéder à la structure mélodique de la phrase. Ensuite, la **scansion** aide à produire une tonalité tendue ainsi qu'à percevoir les régularités rythmiques, l'enchaînement des syllabes et la façon dont l'énergie respiratoire doit être utilisée. Enfin, la déformation du rythme, portant sur l'alternance des syllabes accentuées et non accentuées, peut être utilisée.

L'intonation se définit selon le linguiste Pierre Léon comme « *les changements de fréquence des vibrations des cordes vocales [qui] sont responsables de la perception des variations de hauteur, dont le déroulement crée la mélodie de la parole.* » (Léon, 1992, p.119).

Le travail sur la prosodie nécessite un recours au chantonnement des énoncés en remplaçant le message verbal par des suites de logatomes comme la-la-la pour une détente corporelle ou da-da-da pour au contraire augmenter la tension. Il est possible également de museler les phrases afin de faire ressortir le fondamental auquel notre corps est particulièrement réceptif en raison de l'importance de la sensibilité vibro-tactile dans la perception auditive.

Enfin, dans l'optique de travailler sur la maîtrise de l'intonation, le **découpage progressif et régressif** est fréquemment utilisé. Le découpage progressif permet d'améliorer la perception d'une intonation montante ou descendante et le découpage régressif, à l'inverse, permet de stabiliser une intonation qui se révélerait trop montante ou trop descendante.

III.2.2.2. *La prononciation nuancée*

Lorsqu'une erreur est produite sur l'axe clair/sombre, concernant principalement les sons vocaliques, la proposition de correction reprend l'énoncé en exagérant le timbre dans le sens contraire. Par exemple, si un patient prononce le son [y] comme un [u], il l'assombrit. Il est ainsi amené à réaliser un timbre intermédiaire entre [y] et [i], plus clair que [y].

Obéissant à la **loi du juste milieu**, la prononciation nuancée s'adapte aux productions des patients. En tirant sur les extrémités des aires de dispersion des sons, elle réduit progressivement et méthodiquement les erreurs de prononciation. Pour le son cible [y], les fréquences claires sont ainsi valorisées au maximum et le patient se rapproche progressivement du son convenable.

III.2.2.3. *Les entourages facilitants*

La MVT part du principe que les sons s'influencent mutuellement dans un mot. En effet, dans une séquence syllabique consonne-voyelle-consonne (CVC), la première consonne influence le timbre de la voyelle suivante, la voyelle agit sur la tension de la consonne précédente et la seconde consonne agit sur la durée vocalique.

Ainsi, en entourant un son défectueux d'autres sons à l'intérieur de la séquence, créant un logatome, on modifie son environnement. Les sons disposés de part et d'autre du phonème influencent la tension de celui-ci. Progressivement, il y a apparition, modification ou suppression du phonème cible selon l'erreur produite.

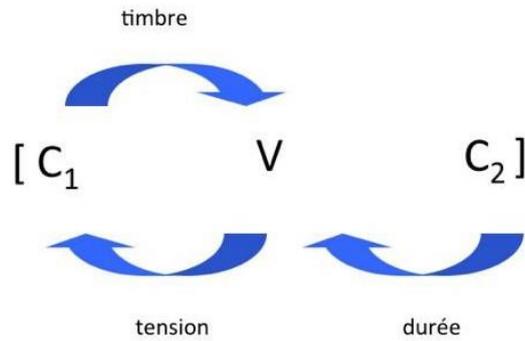


Figure 2. Influence réciproque des sons à l'intérieur de la syllabe

Source: w3.uohprod.univ-tlse2.fr

Ce procédé n'est cependant pas accessible à tous les patients, notamment les enfants, qui ne sont pas à l'aise avec la manipulation de logatomes.

III.2.2.4. La gestualité facilitatrice

En correction phonétique, le **geste** constitue un auxiliaire essentiel et la **vision** joue également un rôle important. La direction d'un mouvement intonatif tout d'abord peut être indiquée avec la main, le décompte des syllabes ensuite peut être effectué avec les doigts, la régularité du rythme enfin peut être soulignée par des gestes de battement avec la main. Lorsqu'il s'agit d'accompagner une correction de la tension d'une consonne par exemple, le patient est invité à serrer son poing au moment où il produit le son. A l'inverse, il peut détendre tout son corps de façon exagérée afin d'arriver à détendre la consonne.

Une fois que le patient parvient à associer le son au geste facilitateur, il peut reproduire ce geste s'il en ressent le besoin. Après répétitions, une **mémoire motrice** se met en place, facilitant ainsi la production du son cible. Au fur et à mesure de l'entraînement, le patient se débarrasse du geste pour ne produire que le son.

Ainsi, par l'assemblage des quatre procédés précédemment définis (pouvant se produire l'un à la suite de l'autre ou se combiner) à savoir la prosodie, la prononciation nuancée, les entourages facilitants et la gestualité facilitatrice, la MVT offre une possibilité pour se donner toutes les chances de faire percevoir la différence entre les sons.

III.3. La méthode verbo-tonale adaptée aux enfants sourds

III.3.1. Apprendre à entendre : une méthode ludique et créative

Dans un article publié en 2009, Viviane Le Calvez, orthophoniste, écrit que « *dans la méthode verbo-tonale, le développement du langage d'un enfant déficient auditif est fondé sur une adaptation des processus d'acquisition de la langue orale par un enfant entendant et s'inscrit dans la maturation de l'enfant dans sa globalité* » (page 13).

La rééducation individuelle orthophonique a pour objectif de permettre la restauration de la boucle audio-phonatoire et la réhabilitation des restes auditifs par des exercices spécifiques associant des émissions orales à des mouvements corporels. Ces exercices font travailler la fonction auditive, la prononciation, la voix, mais aussi aident à l'évolution du langage dans toute sa dimension pragmatique.

Le rythme, l'intonation, les pauses et les gestes expressifs sont reconnus comme des éléments prosodiques structuraux qui donnent au langage des significations affectives essentielles dans la communication. Ils sont fondamentaux dans l'apprentissage et la maîtrise du langage oral. Ainsi, en liant l'apprentissage de la parole et de la prosodie avec celui de la discrimination auditive, la MVT permet à l'enfant sourd de construire durablement une mémoire auditive phonémique et lexicale nécessaire à l'élaboration de la parole et du langage.

Les jeux langagiers se construisent de façon adaptée à chaque enfant, en fonction de ses productions, de ses intérêts et de ses difficultés. Les mouvements ne sont pas codifiés et de nombreuses possibilités existent pour chaque situation. Afin de favoriser un développement langagier aussi naturel que possible, les premières activités prennent souvent ancrage dans les émissions spontanées du jeune enfant : le babillage et les premiers mots sont répétés et associés à des mouvements corporels.

III.3.2. Le corps médiateur dans l'apprentissage de la parole

Dans le système verbo-tonal, l'importance est donnée à l'ensemble de la communication dans laquelle l'enfant, dans sa globalité, est acteur de sa propre parole. L'utilisation du corps, émetteur et récepteur de la communication, est un des principes fondamentaux de la MVT.

Selon l'attitude corporelle, notamment la tension ou le relâchement des muscles, la production de certains sons devient plus ou moins difficile. Par exemple, les sons [b] et [v] sont plus délicats à émettre dans un contexte corporel de tension ou de tonicité excessive. En revanche, l'articulation d'un [t] ou d'un [k] est plus aisée en tension. Il s'agit ainsi d'imaginer des mouvements et postures favorisant l'émission de chaque son et de proposer à l'enfant de les reproduire. Ces éléments sont regroupés sous le terme de « **posturo-mimo-gestualité** », que nous avons abordé dans la présentation du modèle de Jacques Cosnier dans le chapitre sur les théories de la communication.

III.3.3. Les rythmes phonétiques

Les rythmes phonétiques se partagent en deux procédés : le **rythme corporel** et le **rythme musical**. Ces deux disciplines interactives, aux pédagogies distinctes, ont aussi des objectifs communs et sont complémentaires. En effet, toutes deux tentent de provoquer la parole en harmonisant motricité et articulation. Elles représentent la base de la pédagogie verbo-tonale pour l'apprentissage des valeurs de la langue parlée.

III.3.3.1. *Le rythme corporel*

Le rythme corporel permet de passer de la **macro-motricité** à la **micro-motricité** des organes phonateurs à l'aide de mouvements appropriés faisant intervenir l'ensemble du corps. Accompagnant la prononciation des sons, des mots et des phrases, ces mouvements corporels reprennent les différentes caractéristiques des phonèmes de la parole, à savoir l'axe de l'**ouverture**, l'axe de la **tension** et la **longueur du phonème**.

Selon Viviane Le Calvez (2009), « *c'est en provoquant la parole par une dynamique corporelle et rythmique que le langage peut se construire de façon ludique et affective* ». Grâce aux interactions, l'enfant est sensibilisé à ces caractéristiques. Il est amené à prononcer les phonèmes sans réflexion particulière par rapport à la position de ses organes phonateurs. Il y a amplification au corps entier de ce qui se passe dans nos organes phonateurs, ce qui améliore les performances en lecture labiale et en compréhension par l'enfant sourd.

Par ailleurs, la voix accompagne l'élan des mouvements globaux. Ce procédé étant plus naturel et intuitif, il amoindrit les efforts et le forçage au niveau de l'appareil phonatoire. La voix est ainsi moins rauque et plus posée.

III.3.3.2. *Le rythme musical*

Complémentaire du rythme corporel, le rythme musical, quant à lui, permet l'accès à une plus grande fluidité de la parole et du langage et à un contrôle plus précis de l'expression orale à l'aide de **comptines rythmées syllabiques** non significantes et semi-signifiantes abordées en situation d'interaction. Soutenues par du mouvement, les comptines utilisent des procédés mélodico-rythmiques qui facilitent l'apprentissage du langage en donnant le maximum d'éléments prosodiques au travers du minimum d'éléments articulatoires.

Selon Guberina, il existerait une corrélation entre les rythmes musicaux et la prosodie du discours. Il explique dans cette citation de 1979 (reprise en 1994 dans l'article « *Rythmes phonétiques* » du bulletin de liaison de l'association des praticiens de la méthode Verbo-Tonale, pages 4-12) que « *les stimulations musicales sont un des procédés rythmiques de la méthode verbo-tonale qui toute entière repose sur les différentes formes de rythmes (...). Ces rythmes découlent de la structure du langage (...). Par des stimulations spécifiques de nature rythmique, il est possible que des déficients de l'audition arrivent à une voix normale et à une bonne prononciation.* »

Concernant l'importance des interactions dans le travail prosodique, Christiane Lepot-Froment et Nadine Clerebaut (1996), reprenant les propos d'Annie Dumont (1986), écrivent dans leur ouvrage intitulé « *L'enfant sourd : communication et langage* » qu' « *étant donné la valeur communicative des caractéristiques prosodiques de la parole dans les interactions verbales, c'est au sein de telles interactions que leur utilisation correcte devrait être renforcée* » (p.92)

L'ensemble de ces stimulations mélodico-rythmiques permet ainsi l'acquisition des formes rythmées du langage selon une progression adaptée de difficulté croissante pour un enrichissement progressif des structures du langage et la fixation de mots, puis de phrases.

Cette discipline a pour objectif :

- **L'amélioration de la voix**, qu'elle soit parlée, chantée ou modulée. L'attention est portée sur sa qualité, sa tonalité et son intensité.
- **La structuration du rythme** par la répétition de syllabes simples, complexes ou de phrases. Il est ponctué par des accentuations et des pauses brèves ou longues.
- **Le travail intonatif** : une intonation montante, descendante ou neutre.
- **La maîtrise de la vitesse** : le tempo.

- **Le travail phonétique** : avec la mise en place du système articulatoire selon une progression phonétique et un nombre croissant de phonèmes par émission.

De petits jeux phoniques en interaction peuvent être proposés à l'enfant en amont du travail sur le rythme musical. Ceux-ci permettent la mise en place de repères auditifs ainsi que leur maîtrise.

III.3.4. Le graphisme phonétique et la rythmique digitale

Le graphisme phonétique se définit par des tracés présentant des analogies entre les éléments graphiques et les différents paramètres de la parole. Il propose une véritable transcription graphique des gestes phonétiques se déroulant au niveau de la sphère orale. Par cette représentation graphique dynamique, dans laquelle la synchronisation de la parole et du tracé phonologique est indispensable, l'enfant est aidé dans sa mémorisation, dans sa compréhension et dans sa production orale.

La rythmique digitale, quant à elle, favorise la motricité fine des doigts et des mains dans le but de provoquer la parole. Elle se pratique auprès de jeunes enfants dans des plateaux de semoule, avec de la peinture à doigts, de la pâte à modeler ou uniquement en jouant avec les doigts.

Le facteur commun de ces disciplines se trouve dans la **synchronisation** entre l'audition, l'action et la parole. Chaque mouvement sollicite une production orale, et lorsque le mouvement s'arrête, la production orale cesse également.

III.4. **Implant cochléaire et Méthode Verbo-Tonale**

III.4.1. Utilisation des appareils de rééducation

Depuis l'arrivée des implants cochléaires dans les années 1980, l'approche de la rééducation des enfants sourds, implantés dans les centres utilisant les filtres SUVAG, est modifiée. En effet, les prouesses technologiques de l'implant évincent progressivement l'utilisation des appareils SUVAG avec le casque, et le travail de transfert fréquentiel travaillé

en rééducation individuelle est remplacé par l'apport direct de nouvelles fréquences par l'implant.

Tout en gardant une observation très attentive de l'élaboration perceptive des enfants implantés à travers leurs réponses, la rééducation en champ libre devient la partie essentielle de la pratique orthophonique en MVT.

Malgré cette modification dans la pratique de rééducation auditive, les appareils SUVAG restent des outils techniques très utiles, notamment chez les plus jeunes enfants, dans l'apport de fréquences graves portant les paramètres prosodiques.

III.4.2. De la perception auditive au langage

L'implantation seule ne suffit pas à l'élaboration de la parole, même si elle améliore significativement la perception sonore. En effet, de nombreux enfants sans déficit auditif constaté développent des retards de parole et de langage de façon encore inexplicable. Ce qui amène à considérer que :

- « **Entendre** » ne signifie pas « écouter » : la perception des bruits, de la parole ou de la musique est une action passive qui ne fait pas intervenir le sens.
- « **Ecouter** » ne signifie pas « comprendre » même s'il s'agit dans les deux cas d'un acte intentionnel : pour une langue étrangère ou un bruit incongru, l'attention se porte sur l'écoute sans qu'il y ait nécessairement compréhension.
- « **Comprendre** » signifie donner du sens à ce qui est perçu en fonction d'un code linguistique déterminé.

Le facteur commun de ces actions réside dans la mise en œuvre de différents canaux sensoriels et cognitifs en interaction. Afin de réaliser la synthèse des différentes informations perçues, l'enfant implanté doit être guidé dans sa démarche d'appropriation de ses capacités auditives, de la parole et du langage. Grâce aux interactions créées, l'enfant devient acteur de la construction de son langage.

III.4.3. Audition et polysensorialité

L'audition est indispensable à la perception de l'environnement et à l'acquisition du langage oral. Malgré les améliorations auditives constatées, un enfant porteur d'un implant

reste un enfant sourd. Il a notamment besoin d'une lecture labiale pour compléter la réception du message lorsque les conditions acoustiques ne sont pas favorables.

La MVT insiste ainsi, comme nous l'avons évoqué plus en amont, sur le rôle de tous les canaux sensoriels dans le développement des compétences langagières de l'enfant. En effet, chaque stimulation, qu'elle soit corporelle, musicale, graphique ou labiale, est reliée à la fonction auditive. Les procédés pédagogiques élaborés dans la MVT ont donc pour but de donner à l'enfant une **perception multisensorielle** nécessaire à l'élaboration de sa communication orale.

III.4.4. Education auditive

Pour apprendre à écouter et à donner du sens aux messages verbaux, l'enfant porteur d'un implant bénéficie d'une éducation auditive rigoureuse, basée sur la perception de la parole et en particulier de sa propre parole en interaction.

Selon Guberina, sans une articulation intelligible, il ne peut y avoir de langage fonctionnel : « *l'audition ne suffit pas pour entendre un phénomène linguistique ; il faut bien l'articuler pour pouvoir l'entendre* » (Guberina, 2003, page 135). C'est la raison pour laquelle un enfant doit être guidé dans ses capacités mnésiques et articulatoires par la réalisation d'exercices interactionnels spécifiques et adaptés utilisant les procédés pédagogiques en Verbo-Tonale cités précédemment.

Dans un mot ou dans une phrase prononcée, une voyelle ou une consonne est perçue différemment suivant sa place. Par exemple, le phonème [ʁ] est nettement mieux perçu dans « train » que dans « souris » ou « court ». De plus, dans les interactions orales, l'influence de l'intonation et des liaisons peut modifier la compréhension. C'est pour cette raison qu'un entraînement auditif des phonèmes isolés et des syllabes n'est pas suffisant car très artificiel... Il est important de faire interagir les enfants afin qu'ils arrivent à faire ces distinctions et à les généraliser. Leur communication en sera ainsi améliorée.

Ces modulations perceptives constituent le fil conducteur de la pratique rééducative basée sur la **stimulation auditive-verbale**. L'enfant implanté pouvant être confronté à ces difficultés (si l'interlocuteur parle trop rapidement par exemple), il est nécessaire pour le locuteur de modifier son débit de parole tout en gardant une intonation et une articulation adaptée au message. Par ailleurs, la connaissance de la langue, du stock

lexical et de la syntaxe permet à l'enfant de restructurer un message qui arriverait incomplet au cerveau.

III.4.5. Corps et dimension pragmatique du langage

A travers ses disciplines, la MVT met en évidence le lien entre les mouvements corporels et les aspects pragmatiques du langage qui occupent, depuis les années 1980, une place prépondérante dans la compréhension des mécanismes de la communication verbale ou non-verbale.

D'après le philosophe John Austin (1962), pionner dans l'étude de la pragmatique, l'activité langagière prend des formes multiples dans l'organisme humain, en plus de sa seule forme linguistique. Elle peut être d'ordre organique, psychologique, musculaire ou encore sensoriel. Austin considère ainsi que les rythmes, la voix et les mimiques ont une importance dans l'acte de communication et il établit un rapprochement entre langage et action.

Par ailleurs, au sens le plus courant, la pragmatique relie l'acte de parole au contexte. Un mot unique est porteur de sens suivant l'intonation donnée et le contexte situationnel ou verbal dans lequel il est émis. Chez le petit enfant, le langage se construit au travers d'expériences, d'erreurs et d'ajustements constants. Le corps est très présent – notamment avec les rires, les pleurs, les mimiques, etc. – et aide à l'interprétation du langage parfois inintelligible.

L'accompagnement de l'enfant sourd implanté dans l'acquisition progressive de son langage doit donc également prendre en compte ces manifestations, qui peuvent être reprises en imitation et complétées par des mots et des phrases. L'élaboration du langage oral ayant subi un décalage dû à la déficience auditive, il est nécessaire d'insister sur les interactions avec l'enfant afin de favoriser l'expressivité et l'affectivité dans la rééducation, ce que la MVT met en pratique avec le travail des rythmes phonétiques (corporel et musical) en interaction.

De par ses principes, le large panel de ses modalités et de ses connaissances de la fonction auditive, la Méthode Verbo-Tonale, initialement conçue sur un modèle behavioriste, reste plus que jamais d'actualité pour la rééducation de l'enfant implanté ou appareillé. L'importance donnée au corps et aux indices auditifs dans l'élaboration de la parole et du

langage ont permis à la MVT de s'adapter aux évolutions technologiques sans perdre de son originalité ni de sa pertinence.

Enfin, cette méthode peut s'inscrire dans le courant des théories de la communication défendues par Lorenza Mondada, Jacques Cosnier et David Mc Neill : elle s'intègre tout d'abord dans une « parole-en-interaction » (Mondada), utilise ensuite la multicanalité posturo-mimo-gestuelle du langage en interaction (Cosnier) et prône enfin l'adéquation du langage verbal et non verbal dans l'expression et la compréhension d'un message (Mc Neill).

En considérant l'importance des interactions dans la pratique de la Méthode Verbo-Tonale, nous allons observer dans notre étude si les interactions entre pairs ont un impact sur l'appropriation de la posturo-mimo-gestualité par rapport aux interactions adulte-enfant et aux situations non interactionnelles.

PARTIE PRATIQUE

I. OBJECTIF DE L'ETUDE ET HYPOTHESES

I.1. Objectif et sous-objectif de l'étude

L'objectif de cette étude consiste à observer et évaluer les effets des interactions entre des enfants atteints de surdité avec handicap associé sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale. Nous allons ici développer plus précisément ce dont il s'agit.

Tout d'abord, dans l'idée d'évaluer l'effet des interactions, il est important de distinguer deux types de situations :

- La situation d'**interaction**, dans laquelle une dualité se forme : un individu communique une information verbale ou non verbale à un autre individu qui lui répond en retour – ce qui constitue un « **feed-back** ».
- La situation **non interactionnelle**, dans laquelle nous nous intéressons à l'action d'un individu au sein d'un groupe. Ici, il n'y a pas d'interaction entre les individus, donc pas de feed-back.

Des activités ludiques interactionnelles et non interactionnelles, basées sur les principes de la Méthode Verbo-Tonale, sont ainsi créées afin d'observer les enfants dans les différentes situations situées dans un contexte écologique.

De plus, nous nous intéressons à l'effet des interactions entre pairs. Il nous faut ainsi séparer les **interactions enfant-enfant** et les **interactions adulte-enfant**. L'étude se mène ainsi sur trois situations différentes : les interactions entre pairs, les interactions entre adulte et enfant, et les situations de non-interaction.

Ensuite, nous étudions les effets des interactions entre pairs sur trois éléments fondamentaux de la Méthode Verbo-Tonale : la posture, les mimiques faciales et les gestes. Ces trois éléments sont relatifs au langage non-verbal. Ils soutiennent et accompagnent le langage oral :

- **La posture corporelle** : elle intéresse la position du corps dans l'espace et est liée aux notions de kinésique et de proxémique.
- **Les mimiques** : il s'agit des mimiques faciales réalisées lors de la prononciation des phonèmes et des mots.
- **Les gestes** : associés à la parole, ils diffèrent pour chaque phonème. Les mouvements corporels sont liés à l'ouverture, la tension et la longueur du phonème afin de faciliter son émission.

Par ailleurs, notre étude porte sur une population d'enfants sourds avec handicap associé dont nous présenterons le parcours dans la partie méthodologie. Du fait de leur handicap, la plupart de ces enfants montrent de grandes difficultés de communication avec leur entourage. Nous avons ainsi introduit un sous-objectif à notre étude : évaluer les effets des interactions entre pairs sur la **communication et le comportement général** des enfants entre eux, au travers des activités basées sur la Méthode Verbo-Tonale.

Enfin, les participants à cette étude ont tous la surdité en commun, à des degrés différents. Ils n'ont cependant pas les mêmes pathologies et les mêmes troubles. Chaque enfant a une spécificité qu'il faut prendre en compte. Les réactions face aux activités proposées ainsi que la progression concernant la posturo-mimo-gestualité et la communication pourront différer selon les enfants.

I.2. Hypothèses de travail

La première hypothèse concerne la posturo-mimo-gestualité : les interactions entre pairs permettraient une meilleure appropriation de la posture, des mimiques et des gestes, par rapport aux interactions adulte-enfant et aux situations non-interactionnelles.

La deuxième hypothèse s'intéresse à la communication et au comportement global des enfants : au travers d'activités utilisant la Méthode Verbo-Tonale, les situations interactionnelles entre pairs favoriseraient une meilleure communication entre les enfants, en comparaison avec les interactions adulte-enfant et avec les situations non interactionnelles. Lorsque les enfants interagissent et sont dans l'« agir ensemble », l'écoute mutuelle serait améliorée, l'ouverture à autrui et/ou l'acceptation d'autrui serait favorisée de façon globale.

II. METHODOLOGIE

II.1. Population de l'étude: présentation des enfants et de leur pathologie

Les enfants présentés ci-dessous (dont les prénoms ont été modifiés) ont tous un parcours médical et social différent. Bien que la surdité constitue leur point commun (à des degrés d'atteinte variés), leur pathologie ainsi que leur personnalité sont hétérogènes. Chacun a ainsi intégré l'atelier verbo-tonal pour des raisons spécifiques à son trouble.

II.1.1. Karim

Karim est un petit garçon de neuf ans. A la naissance, une surdité sévère bilatérale de perception a été diagnostiquée. Il porte un implant à l'oreille droite depuis l'âge de trois ans et ne bénéficie pas de prothèse controlatérale. L'implant est porté en permanence et Karim en tire un grand bénéfice : celui de communiquer oralement avec autrui et de s'ouvrir à son environnement.

Karim est par ailleurs atteint d'un syndrome génétique restant inconnu à ce jour. Outre la surdité, un retard de développement et des troubles visuels sont associés au syndrome. La question se pose également sur un éventuel trouble de l'oralité. Issu d'un environnement familial défavorisé, Karim a été placé en pouponnière à la naissance puis dans différentes familles d'accueil jusqu'à ce jour.

Ouvert aux autres, Karim est un garçon avec un bon sens de l'humour et qui témoigne d'une communication efficace. Il comprend les signes de la L.S.F. mais utilise davantage l'oral pour s'exprimer. Il a intégré l'atelier verbo-tonal afin de renforcer sa communication orale et de développer son écoute en situation de groupe.

II.1.2. Alyssa

Alyssa est âgée de dix ans. Elle est atteinte de surdité légère bilatérale et porte des appareils auditifs conventionnels. Née par césarienne en urgence avec hypotonie axiale et dysgénésie se caractérisant par une insuffisance du développement ovarien, elle est également victime d'une fracture du crâne à deux ans. Sa mère est atteinte de surdité profonde unilatérale non appareillée.

Sur le plan du langage, Alyssa communique avec son entourage essentiellement à l'aide des signes de la L.S.F mais comprend certaines consignes simples à l'oral. Le retard de maturité observé chez Alyssa complique les relations qu'elle entretient avec ses pairs et avec les adultes. Ayant beaucoup de difficultés à affirmer sa propre personnalité, elle imite souvent le comportement de ses camarades et rentre en opposition avec eux ou avec les adultes.

Alyssa participe à l'atelier verbo-tonal dans le but d'affiner la perception auditive des sons et de travailler la relation aux autres en situation de groupe.

II.1.3. *Eve*

Agée de douze ans, Eve est une jeune fille atteinte de surdité profonde bilatérale de perception suite à une méningite survenue à l'âge de quatre ans. Le langage oral s'est dégradé deux mois avant l'apparition de la méningite. Très rapidement, la pose d'un double implant s'est imposée pour Eve. Portés en permanence, ses implants lui sont en effet indispensables et bénéfiques pour sa communication orale. Elle a bien intégré les signes de la L.S.F et en a besoin pour assoir la compréhension de phrases élaborées. Cependant, elle les utilise de moins en moins au profit de l'oral sur le plan de l'expression.

Eve est une jeune fille ouverte aux autres. Son comportement est adapté et elle sait rester à l'écoute. Cependant, le manque de confiance en elle la freine dans les apprentissages.

Possédant de bonnes capacités orales, Eve a intégré l'atelier verbo-tonal dans le but de renforcer sa confiance en elle. En la responsabilisant lors des activités de groupe, ses compétences sont valorisées et elle devient l'enfant moteur du groupe.

II.1.4. *Jim*

Jim est âgé de neuf ans. Il a été victime d'une fœtopathie à Cytomégalovirus ayant entraîné une surdité profonde bilatérale de perception. Il a été implanté à l'oreille gauche à l'âge de deux ans et ne possède pas de prothèse controlatérale.

Son mode de communication privilégié reste les signes de la L.S.F. sur le plan de la compréhension et de l'expression. Jim a par ailleurs des troubles du comportement aggravés par un manque de cadre, qui entravent les relations avec ses pairs et avec les adultes. Il est en effet souvent dans l'opposition et montre beaucoup de difficultés à gérer sa frustration.

Sa participation à l'atelier verbo-tonal a été proposée afin de développer son langage oral et de favoriser l'ouverture aux autres en situation de groupe, l'écoute et le respect.

II.1.5. Marguerite

Marguerite est âgée de treize ans. Elle est atteinte de surdité sévère évolutive intégrée dans un syndrome restant inconnu. Celui-ci associe également d'importants troubles visuels évolutifs, amenant à terme à une cécité. De plus, Marguerite n'est pas latéralisée et son axe corporel ne s'est pas correctement mis en place. Elle n'a pas de conscience corporelle et a beaucoup de difficultés à coordonner ses mouvements dans l'espace.

Implantée à l'oreille gauche depuis l'âge de dix ans, Marguerite bénéficiait d'une prothèse controlatérale à droite jusqu'à ce qu'un deuxième implant soit proposé à la famille dans le but de renforcer ses aptitudes sensorielles au niveau auditif. En décembre 2015, le deuxième implant a été posé, ce qui lui a permis d'améliorer sa perception de l'environnement.

Sur les versants de la compréhension et de l'expression, l'oral est de plus en plus utilisé, tout en conservant les signes de la L.S.F comme soutien.

Jeune fille pleine de vie mais faisant parfois preuve d'un comportement assez rigide envers ses pairs, elle a intégré l'atelier verbo-tonal afin de développer sa communication orale, de stimuler sa conscience corporelle et de favoriser son ouverture aux autres.

II.1.6. Marion

Agée de 13 ans, Marion est une jeune fille atteinte du syndrome poly malformatif de Pierre Robin. Ce syndrome associe entre autres une surdité sévère bilatérale de perception, des troubles visuels avec une chute de la paupière supérieure gauche, appelée « ptosis palpébral », un trouble de l'oralité obligeant à respecter un régime alimentaire très strict, une fente palatine – opérée à trois mois –, une micrognathie, un problème ventriculaire ainsi que des difficultés respiratoires.

A l'âge d'un an et quatre mois, Marion a bénéficié de la pose d'appareils à conduction osseuse. Ces dispositifs lui permettent de mieux percevoir son environnement au niveau auditif et de communiquer avec autrui. Les signes de la L.S.F sont utilisés pour la compréhension qui reste très déficiente. Sur le versant expressif, Marion signe très peu et privilégie l'oral.

Le syndrome peut entraîner un retard mental, un retard de développement et des troubles sévères du comportement dont souffre Marion. Ce lourd handicap l'isole de ses pairs et entrave sa communication avec autrui.

Elle participe à l'atelier verbo-tonal pour soutenir ses capacités orales et lui permettre de s'ouvrir aux autres et d'être acceptée en tant qu'individu au sein d'un groupe.

II.2. Cadre de l'étude et outils méthodologiques

II.2.1. Cadre

L'atelier verbo-tonal se déroule au sein du Centre Spécialisé pour Déficiants Auditifs (C.S.D.A.) de la Fondation du Bon Sauveur d'Alby à Albi. Il est animé par Madame Nathalie Raoux, orthophoniste, et moi-même depuis 18 septembre 2015. Il se prolongera jusqu'au 13 mai 2016. Les enfants participant à l'atelier sont au nombre de six. Ils sont accueillis dans une salle d'orthophonie du Centre, tous les vendredis matins pour une heure d'atelier.

II.2.2. Outils méthodologiques

II.2.2.1. L'enregistrement vidéo

Chaque séance est filmée du début à la fin. Les enregistrements font ensuite l'objet d'une analyse précise des productions – posture, gestuelle, mimiques – et des comportements de chaque enfant en situation d'interaction avec un pair, en situation d'interaction avec un adulte et en situation non interactionnelle.

II.2.2.2. La grille d'observation

Pour chaque enfant, une grille d'observation est établie et complétée séance après séance. Elle regroupe les éléments que nous observons au travers des activités de verbo-tonale :

- **La posturo-mimo-gestualité**
 - En situation d'interaction avec un pair
 - En situation d'interaction avec un adulte
 - En situation non interactionnelle

- **La communication**
 - En situation d'interaction avec un pair
 - En situation d'interaction avec un adulte
 - En situation non interactionnelle

La posturo-mimo-gestualité :

Pour chaque élément, un calcul est réalisé : quels pourcentages de postures (P), de mimiques associées aux phonèmes travaillés (M) et de gestes (G) sont effectués correctement séance après séance, en situation d'interaction avec un pair, en situation d'interaction avec un adulte et en situation de non-interaction.

Nous calculons ensuite la moyenne des pourcentages recueillis sur l'année ainsi que la moyenne des pourcentages par trimestre dans les différentes situations, puis nous comparons les moyennes entre elles.

La grille récapitulative regroupant tous les pourcentages, séance après séance, est incluse dans l'annexe n°6.

Tableau 1. Grille d'observation de la posturo-mimo-gestualité

Date	Interaction avec un pair			Interaction avec un adulte			Sans interaction		
	P	M	G	P	M	G	P	M	G
	%	%	%	%	%	%	%	%	%

La communication :

Ici, les données sont qualitatives. De par les commentaires séance après séance, elles reflètent l'évolution des comportements des enfants au travers des activités verbo-tonales en situation d'interaction avec un pair, en situation d'interaction avec un adulte et en situation de non-interaction. Nous rassemblerons tout d'abord les analyses qualitatives séance après

séance (cf. annexe n°7) puis nous présenterons l'évolution globale du comportement trimestre après trimestre dans les résultats.

Tableau 2. Grille d'observation de la communication

Date	Interaction avec un pair	Interaction avec un adulte	Sans interaction

II.2.2.3. *L'évaluation de la communication*

Dans le but de préciser au maximum l'évolution de la communication verbale et non verbale de chaque enfant au fur et à mesure de l'année, nous avons créé une évaluation de la communication la plus exhaustive possible à laquelle nous avons soumis les enfants à trois périodes clés de l'année : en septembre 2015, février 2016 et mai 2016 (cf. annexe n°8).

II.3. Matériel utilisé lors des séances

- **Le ballon :** dans les activités interactionnelles, le ballon sert à matérialiser de manière ludique et explicite le tour de rôle. Un premier enfant a un ballon dans ses mains, exécute l'action demandée et passe le ballon à un autre enfant qui lui répond à son tour. L'écoute entre les enfants est ainsi favorisée. Il permet également de jouer l'action donnée par les verbes que l'on travaille (« rouler » et « attraper » par exemple).
- **Le djembé :** Avec cet instrument de musique, la composante du rythme rentre en ligne de compte. En effet, chaque phonème est joué différemment au djembé et suivant un rythme musical choisi.
- **Les rubans :** Pour matérialiser le tracé des sons au sol ou sur une feuille blanche, nous utilisons des rubans, des guirlandes et des lacets.

- **Le matériel pour le parcours :**

- **Les paravents** : ils sont placés en début ou en fin de parcours pour matérialiser un obstacle ;
- **Les cerceaux ou les plots** : ils constituent un repère visuel pour la position des enfants le long du parcours ;
- **Les briques** : elles sont parfois utilisées pour construire un couloir au milieu du parcours ;
- **Le ballon** : il matérialise les tours de rôle. Chaque passe de ballon à un enfant amène à une action demandée.
- **Le chapeau** : cet accessoire est utilisé dans le même but que le ballon, c'est-à-dire qu'il prend le rôle d'objet de transition dans les interactions.

II.4. Déroulement des séances

II.4.1. Activités interactionnelles

Dans ces activités, les individus sont amenés à interagir entre eux, c'est-à-dire que les actions accomplies font l'objet d'une réponse – ou feed-back – de la part d'un autre individu.

II.4.1.1. *Le rituel du bonjour*

Le rituel du bonjour comporte deux parties : une partie non interactionnelle qui sera détaillée en aval, et une partie interactionnelle. Dans celle-ci, les enfants viennent chacun leur tour dire bonjour à un camarade ou à un adulte en utilisant les gestes de la Méthode Verbo-Tonale.

Au cours de l'année, nous avons introduit les gestes correspondants à chaque prénom. Ainsi, pour se dire bonjour, un enfant appelle la personne de son choix : il prononce le prénom en y associant les gestes, puis s'avance vers la personne pour dire « bonjour ». Enfin, en retour, la personne lui répond, et vient choisir quelqu'un d'autre.

II.4.1.2. *Les verbes d'action et les phonèmes*

II.4.1.2.1. Le pantin

La première partie de l'activité, composée d'étirements progressifs non interactionnels, sera reprise plus loin.

A l'intérieur d'un cercle formé par le groupe, une personne se dirige vers quelqu'un et initie un geste correspondant à une voyelle qu'il prononce de manière allongée. La personne en face répète l'action en réponse à l'autre, puis il change de partenaire en se déplaçant dans l'espace. Tous les enfants (ainsi que les adultes) se mettent en mouvement et interagissent. Puis, sur décision d'un adulte, nous changeons de voyelle et de geste associé.

II.4.1.2.2. Les sons en interaction

Le principe de cette activité se rapproche de celui du pantin, à la différence que les phonèmes travaillés ne sont plus uniquement des voyelles mais également des consonnes ou des syllabes simples consonne-voyelle (CV) comme [pa], [ta] ou [sa].

Nous travaillons également les phonèmes à travers des verbes d'action conjugués comme « tape », « passe », « saute », « touche » ou encore « jette ». Chaque phonème et chaque verbe est associé à un ou plusieurs gestes et à une posture corporelle particulière.

Sur la prononciation d'une syllabe CV ou d'un verbe, associés à un geste et à une posture, les enfants et les adultes se déplacent dans l'espace en rentrant en interaction avec les personnes qu'ils croisent.

II.4.1.2.3. Avec le ballon

Les activités autour des verbes d'action sont également abordées avec un accessoire ludique : le ballon. Celui-ci permet d'une part de jouer l'action du verbe que l'on énonce, et d'autre part de matérialiser le tour de rôle.

Les enfants sont assis sur deux lignes face à face. Un premier enfant a le ballon en mains. Les personnes en face l'appellent tous ensemble « moi, moi, moi ! » avec le geste et la posture associés. L'enfant avec le ballon choisit à qui faire rouler le ballon. Il exécute l'action

en prononçant « roule ! ». Celui qui le réceptionne dit « merci ! » ou « attrape ! » selon les consignes en levant les bras en l'air. C'est ensuite au tour des enfants en face d'appeler.

II.4.1.2.4. En rythme au djembé

Le djembé fait intervenir la composante du rythme de manière ludique. Un enfant est désigné meneur au djembé, choisit un son qu'il joue à son propre rythme et les autres suivent son rythme : ils se déplacent dans l'espace et créent des interactions ensemble en prononçant la syllabe et en y associant les gestes.

Chaque syllabe CV est jouée de façon différente au djembé. Par exemple, le phonème [p], travaillé en prononçant la syllabe [pa], est joué en tapant fermement avec la paume de la main sur le djembé. Le phonème [t] se joue uniquement avec les index sur le djembé, ou encore le [s] qui se joue en faisant glisser la paume des mains en zigzag sur le djembé.

II.4.1.2.5. Les comptines en interaction

Nous terminons fréquemment la séance par une comptine reprenant les phonèmes et les verbes d'action vus sur une période donnée. A chaque début de période (retour des vacances scolaires), une nouvelle comptine est proposée aux enfants. La comptine en interaction consiste à disposer les enfants par binôme : à deux, face à face, ils répètent la comptine ensemble en essayant de rester sur le même rythme, ce qui nécessite une écoute mutuelle des deux partenaires. Selon la comptine, les enfants exécutent les gestes en miroir, se répondent à tour de rôle ou s'avancent l'un vers l'autre en se croisant.

Les comptines sont au nombre de quatre et peuvent être consultées dans l'annexe n°5 accompagnées de leur transcription graphique.

II.4.1.3. *Le parcours*

L'activité du parcours s'inscrit à part dans le sens où le tour de rôle, la relation à autrui et la construction de l'identité propre sont davantage sollicités par rapport au travail des sons lui-même. En effet, le parcours permet de jouer sur la différence entre « à toi » et « à moi ».

Chaque enfant a une position bien précise, matérialisée par un plot ou un cerceau au sol. Le parcours comprend un petit couloir formé par des barres parallèles reliées entre elles par des briques, par lequel les enfants doivent passer, et des obstacles (les paravents) que les enfants doivent contourner. L'enfant se situant au début du parcours fait rouler (en prononçant « roule ») ou bien lance le ballon à l'enfant suivant en l'appelant par son prénom et lui disant « A toi ! ». L'enfant qui le réceptionne lui répond : « merci ! A moi ! ». Les passes se succèdent jusqu'à arriver au dernier enfant du parcours. A ce moment, les enfants avancent tous ensemble d'une position et les places tournent. Nous pouvons également accélérer le rythme afin de dynamiser les échanges.

II.4.2. Activités non interactionnelles

Ces différentes activités ou rôles menés placent l'individu dans une situation non interactionnelle. En effet, les actions sont accomplies sans qu'il n'y ait de retour de la part d'un autre individu.

II.4.2.1. *Les rituels*

Trois rituels viennent rythmer le déroulement des séances :

- **Le rituel de début de séance : le « bonjour ».** Nous commençons la séance par ce rituel : nous nous rassemblons en cercle et nous nous disons bonjour en signe L.S.F. puis en gestes de la méthode verbo-tonale.
- **Le rituel du changement d'activité :** Dès qu'une activité se termine, nous nous rassemblons en cercle. En prononçant un [o], nous arrondissons nos bras et nous nous penchons lentement en avant. Progressivement, nous nous relevons en ouvrant nos bras sur un [a].
- **Le rituel de fin de séance : le « wa ».** Pour finir l'atelier, nous nous plaçons aux extrémités de la pièce, le buste en avant et les poings joints à la poitrine.

Nous avançons ensemble vers le milieu de la pièce jusqu'à nous rejoindre en levant les bras en l'air et en s'exclamant « waaaa ! ».

II.4.2.2. *Les verbes d'action et les phonèmes*

II.4.2.2.1. Les étirements du pantin

La première partie de l'activité du pantin est non interactionnelle : nous nous accroupissons, placés de manière à former un rond. Nous déroulement ensuite progressivement notre corps et nous nous étirons vers le haut, le plus loin possible. Chaque mouvement est fait ensemble ; chacun doit donc suivre le même rythme, ce qui implique l'écoute de chaque personne au sein du groupe.

II.4.2.2.2. Le train des voyelles

Les participants sont placés debout en ligne, les uns derrière les autres. Un enfant, ou un adulte, est désigné meneur. Il est le premier de la file et avance dans l'espace tandis que les autres le suivent derrière. Le meneur choisit une voyelle, l'énonce et accomplit en même les gestes et la posture correspondants. Dans la file, les autres enfants reproduisent ce que le meneur propose. Un autre enfant devient ensuite meneur.

II.4.2.2.3. Le meneur au djembé

Dans l'activité du djembé, dont le principe a été exposé plus en amont, un meneur choisit un son parmi plusieurs, le joue au djembé suivant le rythme qu'il souhaite. Ce rythme peut être modifié si le meneur en exprime l'envie. Le meneur n'entre pas en interaction directe avec ses autres camarades.

II.4.2.2.4. Les tracés

Nous disposons de grandes feuilles blanches de papier par terre devant chaque enfant en position assise. Chaque feuille constitue le support sur lequel les enfants tracent le geste correspondant à un phonème donné (toujours en le prononçant en même temps) à l'aide de rubans, de guirlandes ou de lacets. Tout en prononçant par exemple le phonème [s], les

enfants tiennent un ruban dans leur main et le font zigzaguer sur la feuille de papier. Le geste est doux, contrairement au [k] dont le tracé est plus brusque et dynamique, puisque le phonème est guttural.

Selon les séances, nous pouvons décider de retirer les feuilles de papier afin que le support des tracés au ruban devienne le sol. Par ailleurs, certaines consonnes explosives, comme le [p] ou le [t], ne sont pas tracées avec les rubans mais à l'aide de la paume des mains pour le [p] ou des doigts tapotant la feuille pour le [t].

II.4.2.2.5. Les comptines

Le déroulement de l'activité consacrée à la comptine suit souvent la même structure en fin de séance : un adulte se met en face du groupe formé par les enfants et dirige la comptine. Les enfants suivent les paroles et les gestes exécutés par l'adulte. Ensuite, un enfant est désigné pour venir devant le groupe et prendre la place du chef d'orchestre. Aidé par un adulte si besoin, il dirige à son tour la comptine devant ses camarades qui le suivent.

Dans le but d'augmenter les possibilités de perception auditive par le canal visuel et d'assurer un repère stable pour les enfants, le tracé des gestes de la comptine ainsi que les paroles correspondantes sont transcrits au tableau (cf. annexe n°5).

II.4.2.3. *Le parcours*

Une partie du parcours est non interactionnelle. En effet, selon les séances, nous disposons un plot en fin de parcours autour duquel le dernier enfant ayant réceptionné le ballon tourne en prononçant « tourne ! ». Une autre forme consiste à demander au dernier enfant du parcours de cacher le ballon derrière un paravent en s'écriant : « caché ! ». Puis au tour suivant, le premier enfant trouve le ballon et s'exclame : « trouvé ! ». Enfin, dans une configuration encore différente, un cerceau est placé au sol en fin de parcours et le dernier enfant vient sauter à l'intérieur du cerceau en disant « saute ! » ou bien lance le ballon à l'intérieur : « lance ! ».

II.5. Précautions méthodologiques

Afin de ne pas biaiser les résultats de notre étude, plusieurs éléments ont été nécessairement contrôlés :

Tout d'abord, dans le déroulement des activités, chaque interaction a son importance. Les interactions adulte-enfant et enfant-enfant n'ont pas les mêmes effets. Ce qui implique une progression différente suivant le type d'interaction et donne lieu à une séparation dans notre grille d'observation entre les interactions adulte-enfant et enfant-enfant.

De plus, chaque enfant ne réagit pas de la même façon avec tel ou tel pair ou avec tel ou tel adulte. Les comportements que nous avons pu observer ont été retranscrits dans la grille d'observation concernant l'évolution de la communication.

Ensuite, il existe une grande part d'imprévu et de spontanéité de la part des enfants durant l'atelier. Dans la plupart des activités proposées, interactionnelles ou non interactionnelles, les enfants peuvent se retrouver en situation d'interaction mais également dans une situation dans laquelle ils agissent en tant qu'individus dans un groupe, c'est-à-dire qu'ils ne créent pas d'interaction avec un autre individu. La raison peut en être qu'ils n'en ressentent pas l'envie sur le moment ou parce que le contexte ne leur permet pas d'interagir avec une autre personne. Il est ainsi important de prendre en compte ces éléments dans notre étude.

Par ailleurs, il est intéressant de noter les prémisses d'interaction : un enfant peut avoir l'intention d'interagir avec un pair en se dirigeant vers lui et en lui proposant une posturo-mimo-gestualité sans pour autant recevoir de réponse de la part de son pair. Dans ce cas-ci, nous ne parlons pas d' « interaction » mais de « prémisses d'interaction ».

Enfin, s'agissant des progressions que nous observons en posturo-mimo-gestualité, il est important de noter la différence entre l'augmentation du nombre de postures, de gestes et de mimiques réalisés, et l'acquisition réelle qu'un enfant peut en faire. Si l'enfant ne fait que copier simplement la posturo-mimo-gestualité qu'un pair ou un adulte lui propose, nous ne pouvons conclure quant à une appropriation de celle-ci. Nous évoquerons alors dans ce cas une diminution ou une augmentation du nombre de postures, gestes et mimiques copiés réussis. En revanche, si nous observons qu'un enfant reproduit dans un premier temps les postures, gestes et mimiques initialement réalisés par un pair ou un adulte dans un contexte particulier, puis que cet enfant propose spontanément dans un deuxième temps ces mêmes postures, gestes et mimiques dans un autre contexte, nous pouvons alors parler d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité au long terme.

III. RESULTATS

III.1. La posturo-mimo-gestualité

Nous nous intéressons dans un premier temps à l'évolution de la posturo (P) – mimo (M) – gestualité (G) dans la Méthode Verbo-Tonale à travers les trois situations suivantes : en interaction avec un pair (notée IP), en interaction avec un adulte (IA) et sans interaction (SI). A partir des grilles d'observation récapitulant toutes les données recueillies au cours de l'année par enfant (cf. annexe n°6), nous calculons les moyennes annuelle et trimestrielle des pourcentages de réussite de chaque élément dans les trois situations différentes :

- Pour les situations interactionnelles (entre pairs et avec un adulte), nous calculons à chaque séance le pourcentage d'interactions réussies ayant abouti à un feed-back positif par rapport au nombre total d'échanges (ces résultats peuvent être consultés dans l'annexe n°6). Les prémices d'interaction ne sont pas considérées comme des interactions réussies car il n'y a pas ici de feed-back positif de la part de l'interlocuteur. Puis, sur cette base, nous comptons le nombre de postures, de mimiques et de gestes réussis par rapport aux nombres totaux réalisés en interaction réussie. Les pourcentages ainsi calculés nous permettent de constater si les interactions entre pairs (réussies) mènent à une meilleure acquisition de la posturo-mimo-gestualité par rapport aux interactions avec un adulte (réussies) et aux situations sans interaction.
- En situation non interactionnelle, nous comptons à chaque séance le nombre de postures, de mimiques et de gestes réussis par rapport aux nombres totaux réalisés.

Les résultats que nous allons présenter ci-après regroupent les moyennes des pourcentages de réussite. Ils seront de deux formes : les données seront regroupées tout d'abord sur l'année et seront présentées sous forme d'un tableau récapitulatif puis d'histogrammes pour chaque élément de posturo-mimo-gestualité, afin d'analyser les résultats et de comparer les enfants dans les trois situations. Puis, nous reprendrons les données pour chaque enfant et présenterons les résultats des progressions trimestre après trimestre (T1, T2, T3) sous forme de tableaux puis de graphiques en courbe, pour chaque élément observé et dans chaque situation. Nous proposerons par la suite une interprétation des résultats pour chaque enfant et nous confronterons enfin ces résultats à notre première hypothèse de départ : les interactions réussies entre pairs ont un effet positif sur les acquisitions posturo-mimo-

gestuelles par rapport aux interactions réussies avec un adulte et aux situations sans interaction.

III.1.1. Résultats interindividuels sur l'année

Tableau 3. Moyenne des pourcentages de réussite sur l'année

	Interaction avec un pair (IP)			Interaction avec un adulte (IA)			Sans interaction (SI)		
	P (%)	M (%)	G (%)	P (%)	M (%)	G (%)	P (%)	M (%)	G (%)
Karim	47.8	76.2	61.6	58.6	73.5	69.7	34	77	65.6
Alyssa	65.4	60.2	56.4	68.4	60	62.3	54.3	59.2	57
Eve	94.6	95	90.7	95.6	96.3	96.8	94.2	93.9	93.8
Jim	60.4	35.8	53.6	74.3	56	63.1	50.8	55.3	48.6
Marguerite	25.5	12.4	29.8	39.3	16.3	37.3	40.2	39.3	39.3
Manon	35	22.2	42.5	55.7	32.5	57.5	42.3	40.4	64.4

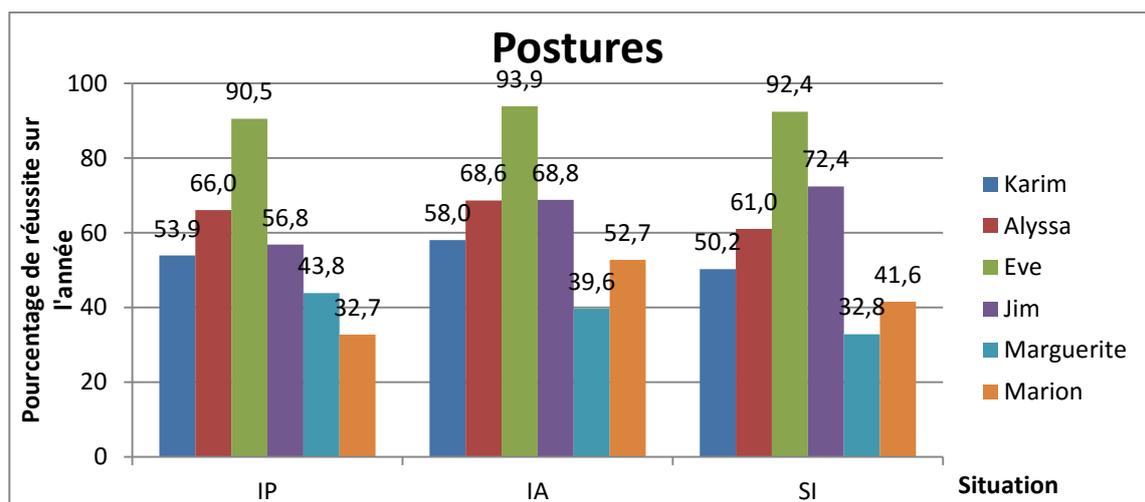


Figure 14. Pourcentages de réussite des postures sur l'année en fonction des situations

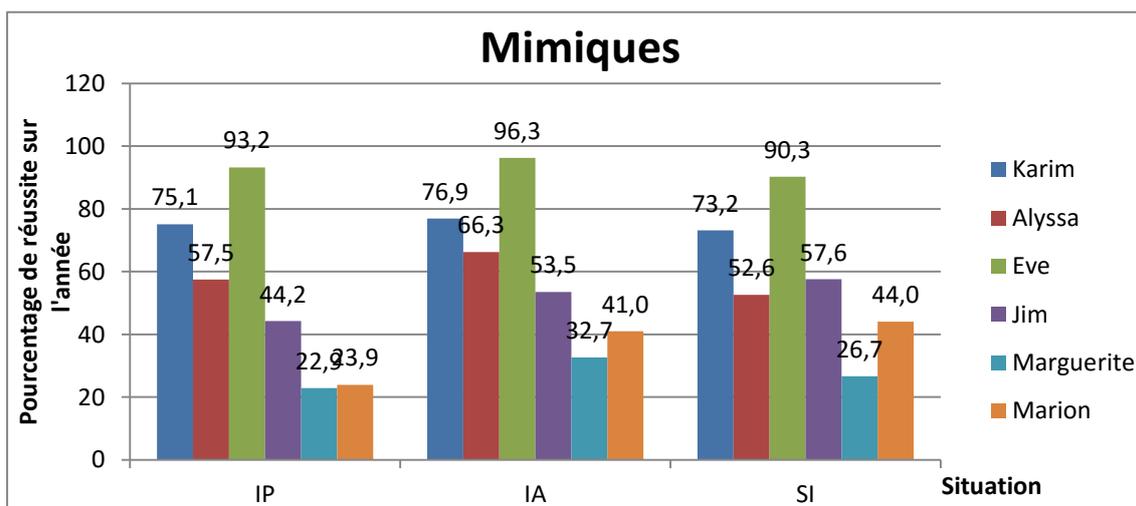


Figure 15. Pourcentages de réussite des mimiques sur l'année en fonction des situations

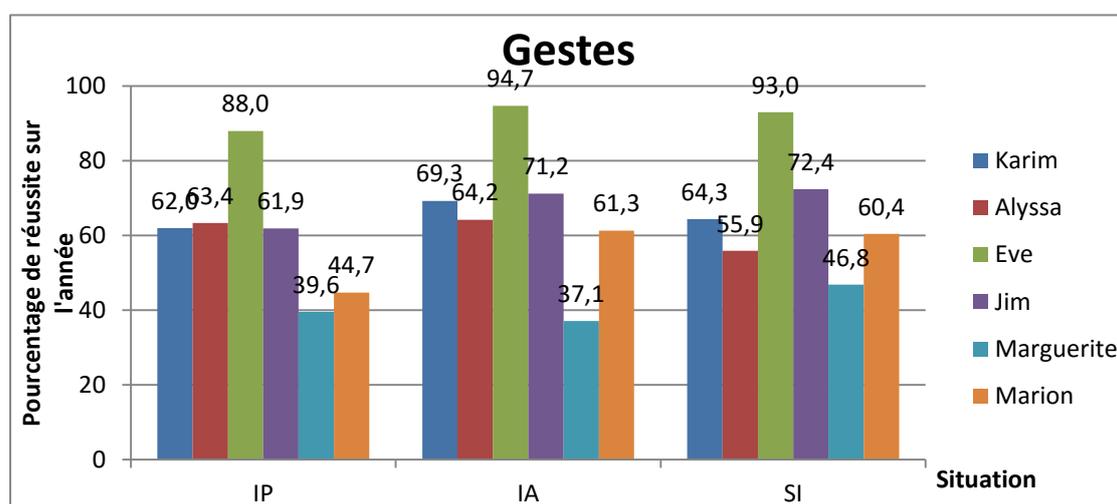


Figure 16. Pourcentages de réussite des gestes sur l'année en fonction des situations

III.1.2. Interprétation des résultats

De façon globale, nous observons une grande **hétérogénéité** des résultats selon les enfants pour chaque élément de posturo-mimo-gestualité et dans chaque situation. Cette hétérogénéité entre les enfants s'explique notamment par les capacités inhérentes à chacun, fonction du trouble et des difficultés qui en ressortent ainsi que de la personnalité.

Concernant tout d'abord les pourcentages de réussite des **postures** sur l'année, Eve se démarque largement par rapport aux autres enfants quelle que soit la situation. Marguerite, quant à elle, montre le plus de difficultés à réaliser les postures, surtout en situation non interactionnelle. Cependant, elle est la seule pour qui les résultats sont au plus

haut en situation d'interaction avec un pair. En effet, l'augmentation du nombre de postures réussies chez les autres enfants est la plus forte en situation d'interaction avec un adulte, sauf chez Jim pour qui les situations non interactionnelles sont les plus bénéfiques. **Ainsi, une enfant sur six est la plus performante en situation d'interaction avec un pair, quatre enfants sur six le sont en situation d'interaction avec un adulte et un enfant sur six l'est en situation non interactionnelle.** Entre les situations d'interaction avec un pair et les situations non interactionnelles, les résultats fluctuent selon les enfants. Certains, comme Karim, Alyssa et Marguerite augmentent le nombre de postures réussies en interaction avec un pair par rapport aux situations non interactionnelles et d'autres, comme Eve, Jim et Marion tirent davantage bénéfice des situations non interactionnelles par rapport aux situations d'interaction avec un pair.

Ensuite, s'agissant des pourcentages de réussite des **mimiques** sur l'année, Eve reste encore la plus performante du groupe quelle que soit la situation. Karim montre également de bonnes capacités et se démarque de ses autres pairs, surtout en situation d'interaction avec un pair et dans les situations sans interactions. Marguerite montre ici encore le plus de difficultés dans les trois situations. Nous remarquons que **quatre enfants sur six présentent une plus forte augmentation du nombre de mimiques réussies en situation d'interaction avec un adulte et deux enfants (Jim et Marion) le montrent en situation non interactionnelle. Aucun enfant ne témoigne d'une plus forte augmentation de mimiques réussies en situation d'interaction avec un pair.** Les situations d'interactions avec un pair sont en deuxième position pour la moitié des enfants et en dernière position pour l'autre moitié.

Enfin, les pourcentages de réussite des différents **gestes** réalisés pendant l'année montrent une plus grande homogénéité des résultats selon les enfants. Nous retrouvons cependant toujours un grand écart entre les performances d'Eve et celles de ses pairs. De plus, Marguerite se situe toujours en deçà des capacités de ses camarades. Les résultats obtenus sur l'année montre que **quatre enfants sur six montre la plus forte augmentation de gestes réussis en situation d'interaction avec un adulte et deux enfants sur six (Jim et Marguerite) le présentent en situation non interactionnelle. Ici encore, aucun enfant ne manifeste de plus forte augmentation de gestes réussis en situation d'interaction avec un pair.** Celles-ci sont en deuxième position pour deux enfants sur six et en dernière position pour quatre enfants sur six.

Tableau 4. Proportions d'enfants avec le meilleur pourcentage de réussite de posturo-mimo-gestualité selon les situations

	Situation IP	Situation IA	Situation SI
Postures	1/6	4/6	1/6
Mimiques	0/6	4/6	2/6
Gestes	0/6	4/6	2/6

Pour chaque élément de posturo-mimo-gestualité, les résultats montrent que la majorité des enfants sont davantage performants en situation d'interaction avec un adulte (IA). Nous allons ainsi tenté d'expliquer les raisons pour lesquelles telle ou telle situation a mieux fonctionné qu'une autre sur l'année.

Tout d'abord, nous pouvons supposer que les situations IA favorisent le mieux l'augmentation de postures, gestes et mimiques réussis car l'adulte est considéré comme une figure référente par les enfants. En effet, il leur apporte un cadre stable ainsi que des repères rassurants. Ainsi, les enfants sont plus concentrés et disponibles pour les apprentissages.

Ensuite, les moins bons résultats constatés en situation IP pourraient s'expliquer premièrement par les difficultés éprouvées par les enfants à se confronter au regard de l'autre, au handicap et à la différence. Deuxièmement, bien que les activités proposées soient ludiques, les enfants manifestent parfois plus d'entrain à s'agiter et à jouer ensemble à autre chose plutôt que de rester concentrés sur les interactions verbo-tonales.

Enfin, en situation SI, les enfants se montrent majoritairement plus passifs. Ils observent plus qu'ils n'agissent. Cela pourrait ainsi expliquer le moindre effet sur les apprentissages de posturo-mimo-gestualité au long terme. Nous constatons cependant que Jim et Marion ont globalement de meilleurs résultats en situation SI. La raison pourrait en être que leur attention et leur comportement se trouvent moins perturbés lorsqu'ils n'interagissent pas directement avec un autre pair ou avec l'adulte. Dans une dynamique interactionnelle, ils sont davantage « parasités » ou influencés par le comportement des autres enfants. En situation non interactionnelle, ils ont la possibilité de mieux se concentrer sur les activités en groupe.

III.1.3. Résultats de Karim par trimestre

Tableau 5.

Moyenne des pourcentages de réussite de posturo-mimo-gestualité par trimestre et par situation pour Karim

		T1	T2	T3
IP	P (%)	45,8	52,3	65,1
	M (%)	69,9	72,7	85,2
	G (%)	51,5	59,6	77,2
IA	P (%)	55,5	51,9	72,7
	M (%)	76,1	70,4	90,8
	G (%)	63,3	66,1	81,7
SI	P (%)	37,0	54,7	54,7
	M (%)	72,2	70,7	78,9
	G (%)	57,5	63,6	72,7

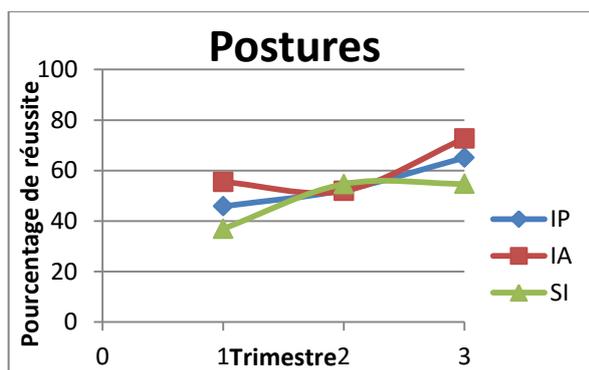


Figure 17. Progression des postures de Karim par trimestre et par situation

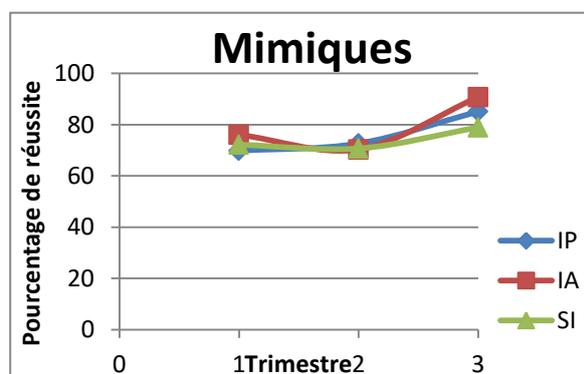


Figure 18. Progression des mimiques de Karim par trimestre et par situation

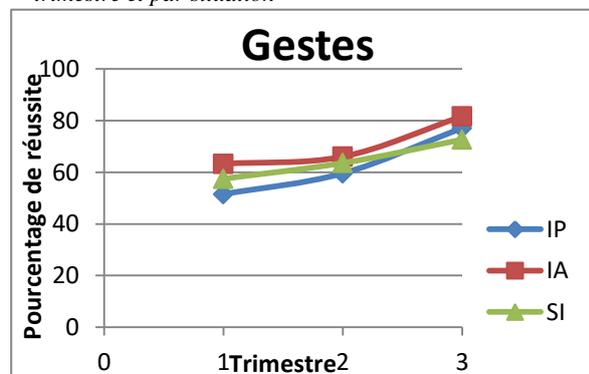


Figure 19. Progression des gestes de Karim par trimestre et par situation

III.1.4. Interprétation des résultats de Karim

De façon générale, nous observons **une plus grande appropriation de la posturo-mimo-gestualité en situation d'interaction avec un adulte (IA)** par rapport aux situations d'interaction avec un pair (IP) et aux situations sans interaction (SI) (nous pouvons

ici parler d' « appropriation » puisque les postures, gestes et mimiques proposés par un adulte ou un pair n'ont pas été simplement copiés par Karim, mais spontanément reproduits par la suite, dans un autre contexte, et proposés à un autre pair ou à un adulte). Cependant, nous remarquons une **progression plus régulière et plus linéaire des trois éléments de posturo-mimo-gestualité dans les situations IP.**

De façon plus précise concernant les **postures** tout d'abord, les meilleurs résultats sont observés en situation IA. La courbe de progression de celle-ci montre une légère baisse au deuxième trimestre (T2), mais très bien compensée au troisième (T3). En situation IP, la courbe témoigne d'une progression linéaire trimestre après trimestre. A T2, les résultats en situation IP atteignent même ceux en situation IA. S'agissant des situations SI, nous remarquons une bonne progression des résultats jusqu'à T2 (trimestre auquel les pourcentages de réussite sont sensiblement les mêmes quelle que soit la situation), se stabilisant ensuite jusqu'à la fin de l'année. Les résultats en situation SI restent néanmoins en deçà de ceux observés en situation d'interaction.

Ensuite, les courbes de progression des **mimiques** décrivent un meilleur pourcentage de réussite en situation IA à T1 et à T3. A T2 cependant, les résultats sont davantage concluants en situation IP. Nous constatons une baisse des résultats en situation IA à T2 et une remontée à T3. Concernant les situations IP, nous remarquons qu'elles présentent les pourcentages de réussite les plus bas à T1, mais la tendance s'inverse à T2 auquel les performances sont meilleures en comparaison avec les deux autres situations. Au dernier trimestre, les résultats ont encore progressé mais se retrouvent cette fois en dessous de ceux en situation IA. Tout comme les observations faites en situation IA, la courbe de progression des mimiques en situation SI montre une légère baisse à T2 suivie d'une remontée à T3. Malgré celle-ci, les résultats restent en deçà de ceux observés en situation d'interaction pour ce dernier trimestre.

Enfin, s'agissant de la progression des **gestes**, les courbes indiquent des résultats croissants trimestre après trimestre, quelle que soit la situation, et les situations IA restent celles pour lesquelles les performances sont au plus haut. La courbe des résultats en situation IP montre cependant la meilleure progression puisqu'à T1 et T2, les performances sont les plus basses et à T3, elles dépassent celles observées en situation SI.

Ainsi, nous pouvons en conclure que **les interactions entre pairs ont un effet positif sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité.** Notre hypothèse est donc confirmée pour Karim.

III.1.5. Résultats d'Alyssa par trimestre

Tableau 6.

Moyenne des pourcentages de réussite de posturo-mimo-gestualité par trimestre et par situation pour Alyssa

		T1	T2	T3
IP	P (%)	64,0	62,2	71,9
	M (%)	57,9	50,5	65,2
	G (%)	62,4	60,5	65,8
IA	P (%)	65,7	69,7	70,2
	M (%)	65,6	59,7	76,0
	G (%)	67,0	61,4	64,3
SI	P (%)	63,4	60,5	60,0
	M (%)	54,5	47,2	60,2
	G (%)	54,8	54,8	60,7

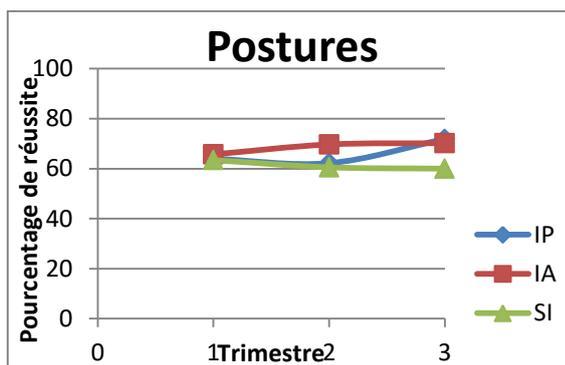


Figure 20. Progression des postures d'Alyssa par trimestre et par situation

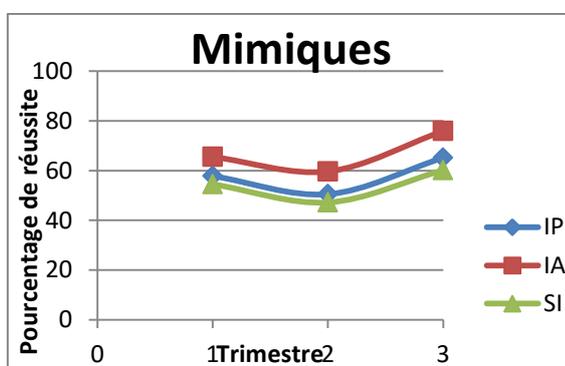


Figure 21. Progression des mimiques d'Alyssa par trimestre et par situation

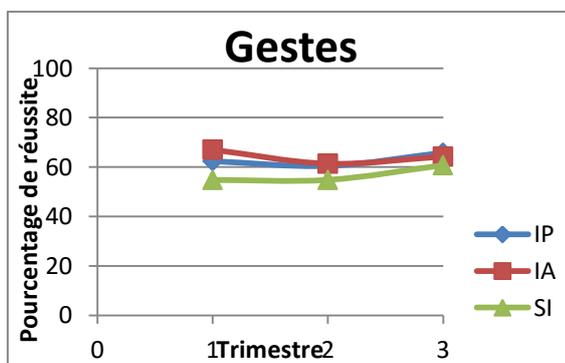


Figure 22. Progression des gestes d'Alyssa par trimestre et par situation

III.1.6. Interprétation des résultats d'Alyssa

Nous observons ici de façon générale que **les situations IA sont les plus propices à une acquisition de la posturo-mimo-gestualité au long terme**. Cependant, les pourcentages de réussite des postures en situation IP dépassent celles en situation IA à T3 : **le**

nombre de postures réussies est plus élevé en situation IP au dernier trimestre. Par ailleurs, pour les trois éléments, les situations SI ne permettent pas d'aussi bons résultats que dans les deux autres situations. Enfin, **les résultats ne suivent globalement pas une progression linéaire.**

Premièrement, lorsque nous nous penchons plus précisément sur les courbes de progression des **postures**, nous constatons tout d'abord que les résultats sont meilleurs en situation IA. La courbe correspondant aux progrès en situation IA indique une légère amélioration trimestre après trimestre, mais l'écart entre les résultats reste faible. S'agissant de la courbe de progression en situation IP ensuite, nous observons une légère baisse à T2 suivie d'une bonne augmentation du nombre de postures réussies à T3 dépassant même ceux observés en situation IA. Enfin, la courbe en situation SI affiche les moins bons résultats par rapport aux deux autres situations. Elle indique de plus une baisse progressive trimestre après trimestre.

Deuxièmement, les courbes de progression des **mimiques** montrent le même profil quelle que soit la situation : nous constatons pour chacune une baisse des résultats à T2 suivie d'une bonne remontée à T3 dépassant les pourcentages de réussite de T1. Le pourcentage de mimiques réussies est le plus élevé en situation IA, puis nous trouvons les situations IP et enfin les situations SI.

Troisièmement, les résultats observés concernant la progression des **gestes** indiquent une irrégularité suivant les situations : en situation IA tout d'abord, le nombre de gestes réussis est le plus élevé à T1 et à T2 bien que nous constatons une baisse à T2. La remontée des résultats à T3 ne suffit pas à rattraper le pourcentage de réussite de T1. La progression en situation IP ensuite indique une légère baisse (moins importante que pour les situations IA) des résultats à T2 suivie d'une amélioration des performances à T3 outrepassant celles observées en situation IA. Enfin, la courbe de progression en situation SI indique une stabilité des résultats entre T1 et T2. Bien que nous observions une amélioration à T3, les situations SI ne permettent pas d'obtenir les résultats constatés en situation d'interaction.

L'analyse des résultats a ainsi permis de constater une plus grande appropriation de la posturo-mimo-gestualité en situation IA. Les résultats nous ont montré également que **les interactions entre pairs avaient un effet positif sur l'augmentation du pourcentage de réussite des postures au dernier trimestre, favorisant leur acquisition au long terme.** Notre hypothèse ne peut être confirmée que sur un seul élément de posturo-mimo-gestualité pour Alyssa.

III.1.7. Résultats d'Eve par trimestre

Tableau 7.

Moyenne des pourcentages de réussite de posturo-mimo-gestualité par trimestre et par situation pour Eve

		T1	T2	T3
IP	P (%)	90,2	93,7	88,9
	M (%)	96,0	95,0	88,9
	G (%)	89,1	91,1	81,1
IA	P (%)	100,0	93,9	91,7
	M (%)	100,0	97,2	91,7
	G (%)	100,0	95,7	91,7
SI	P (%)	90,4	93,2	100,0
	M (%)	95,3	87,0	97,2
	G (%)	94,9	89,7	98,6



Figure 23. Progression des postures d'Eve par trimestre et par situation

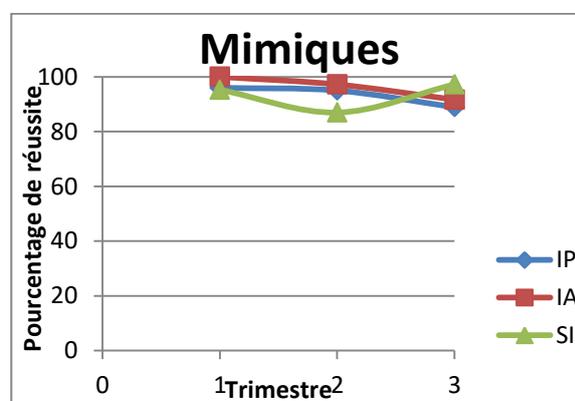


Figure 24. Progression des mimiques d'Eve par trimestre et par situation

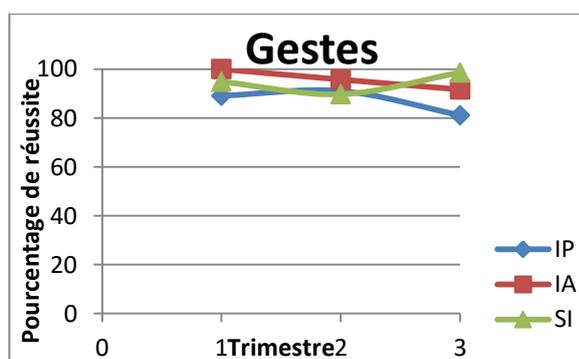


Figure 25. Progression des gestes d'Eve par trimestre et par situation

III.1.8. Interprétation des résultats d'Eve

De façon générale, nous observons tout d'abord pour les trois éléments **une chute progressive des pourcentages de réussite en situation IP et IA sur l'année**, ainsi qu'une **augmentation en situation SI à T3**. A T1 et T2, les situations IA favorisent le plus

l'appropriation de la posturo-mimo-gestualité. A T3, ce sont au travers des situations SI que les meilleurs résultats sont attestés et que les acquisitions se consolident. **Les situations IP témoignent des pourcentages de réussite les plus bas à T3.**

Plus précisément tout d'abord, les courbes de progression des **postures** affichent un profil différent selon les situations. Concernant les situations IA, nous observons une baisse progressive des résultats : ceux-ci étant au plus haut à T1, ils chutent et se retrouvent en deçà des résultats en situation SI à T3. S'agissant de la progression en situation IP, la courbe indique une légère amélioration à T2 (auquel les résultats dans les trois situations se rejoignent) suivie d'une chute à T3 auquel les postures sont les moins bien réalisées en situation IP. A l'inverse, la courbe de progression en situations SI témoignent d'une amélioration trimestre après trimestre. Suivant une progression quasiment similaire à celle en situation IP à T1 et T2, les résultats s'améliorent nettement ensuite, affichant les meilleurs pourcentages de réussite à T3.

Ensuite, les courbes de progression des **mimiques** montrent qu'en situation IA et IP, les résultats sont rapprochés : les pourcentages de mimiques réussies en situation IP talonnent ceux en situation IA. Bien que l'évolution diffère entre les deux situations entre T1 et T2 (la courbe IP est légèrement ascendante alors que la courbe IA est descendante), celles-ci affichent la même baisse de résultats à T3. S'agissant des résultats en situation SI, la courbe de progression indique dans un premier temps une diminution du pourcentage de réussite entre T1 et T2 et dans un second temps une remontée à T3 menant à un pourcentage de réussite maximum, supérieur à ceux observés en situation IA et IP.

Enfin, concernant les courbes d'évolution des **gestes**, nous constatons une baisse progressive des résultats en situation IA. Bien que les pourcentages de réussite soient meilleurs dans cette situation à T1 et T2, ils deviennent inférieurs à ceux observés en situation SI à T3. Entre les situations IP et SI, les résultats affichés indiquent une progression symétriquement opposée : la courbe en situation SI est descendante entre T1 et T2 puis fortement ascendante à T3, alors que la courbe en situation IP est d'abord ascendante puis fortement descendante ensuite.

Eve n'a montré aucune difficulté à s'approprier la posturo-mimo-gestualité quelle que soit la situation. A T3, elle a davantage consolidé ses acquisitions en situation non interactionnelle. Notre hypothèse est donc ici infirmée : **les interactions entre pairs n'ont eu pour Eve aucun effet positif sur ses capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité.**

III.1.9. Résultats de Jim par trimestre

Tableau 8.

Moyenne des pourcentages de réussite de posturo-mimo-gestualité par trimestre et par situation pour Jim

		T1	T2	T3
IP	P (%)	59,4	53,1	62,7
	M (%)	28,8	45,3	55,0
	G (%)	60,2	66,4	57,7
IA	P (%)	82,0	53,1	82,8
	M (%)	54,2	42,4	66,4
	G (%)	79,5	68,4	70,0
SI	P (%)	71,3	69,0	77,1
	M (%)	60,1	53,1	61,1
	G (%)	66,9	71,1	78,3

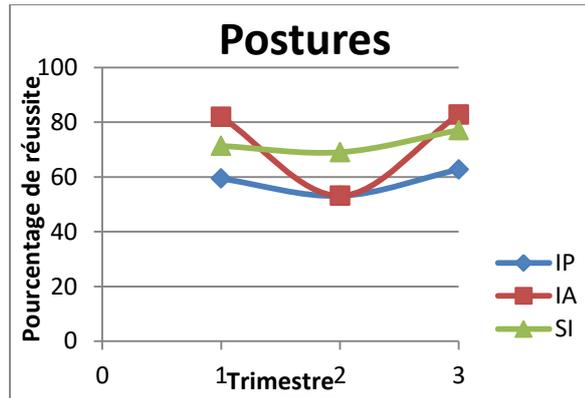


Figure 26. Progression des postures de Jim par trimestre et par situation

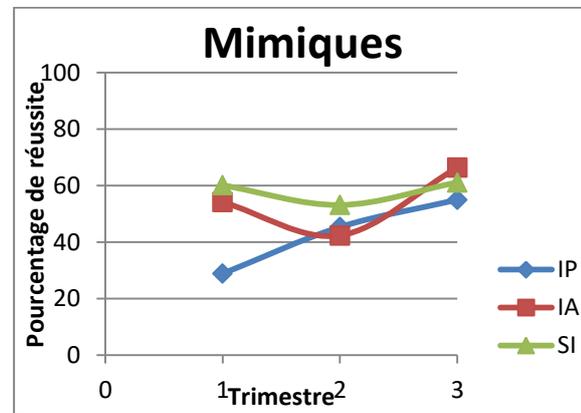


Figure 27. Progression des mimiques de Jim par trimestre et par situation

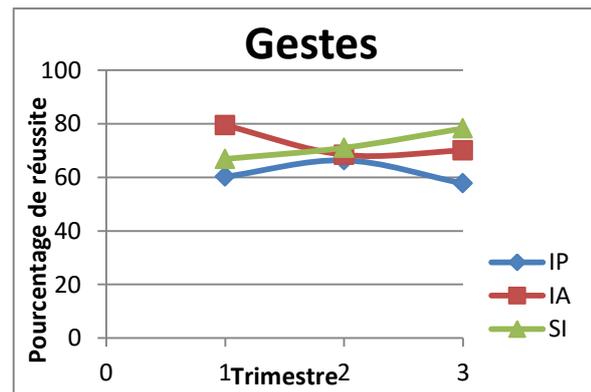


Figure 28. Progression des gestes de Jim par trimestre et par situation

III.1.10. Interprétation des résultats de Jim

Nous remarquons de façon générale que les progressions sont très hétérogènes selon l'élément observé et selon les situations. Les situations IP favorisent globalement

moins les acquisitions que les deux autres situations. En revanche, les résultats de Jim montrent une **augmentation linéaire des pourcentages de réussite de mimiques en situation IP**. Par ailleurs, **les pourcentages de réussite sont les plus élevés en situation SI à T2. Mais à T3, Jim tire davantage bénéfice des interactions avec les adultes pour les postures et les mimiques.**

Plus précisément, nous remarquons tout d'abord que les courbes de progression des **postures** montrent les mêmes tendances d'évolution dans les trois situations (baisse entre T1 et T2, puis amélioration à T3) mais les pentes observées témoignent d'une grande différence entre les variations trimestrielles selon les situations. En effet, en situation IA, l'écart entre les résultats de T1 et T2 et entre ceux de T2 et T3 est plus important que les variations trimestrielles en situation IP et SI. A T1 et T3, le pourcentage de réussite en situation IA est supérieur aux pourcentages dans les deux autres situations mais à T2, nous observons de moins bons résultats par rapport à ceux en situation SI (les résultats en situation IA rejoignent ceux en situation IP). Par ailleurs, les résultats en situation IP restent les plus bas tout au long de l'année.

Ensuite, les courbes d'évolution des **mimiques** n'indiquent pas les mêmes progressions selon les situations : pour les situations IA et SI d'une part, nous remarquons que les courbes dessinent une pente descendante entre T1 et T2 puis une pente ascendante entre T2 et T3. Les résultats en situation IA sont inférieurs à ceux en situation SI à T1 et T2 mais les dépassent à T3. D'autre part, la courbe d'évolution des mimiques en situation IP ne présente pas le même profil que les deux autres courbes. En effet, ici, nous observons une augmentation progressive des pourcentages de réussite trimestre après trimestre. Malgré cela, les résultats restent inférieurs à ceux dans les deux autres situations à T1 et T3. A T2 cependant, ils surpassent ceux en situation IA.

Enfin, s'agissant de la progression des **gestes**, nous remarquons que les courbes en situation IA et IP présentent une évolution presque symétriquement opposée : entre T1 et T2, les résultats diminuent en situation IA alors qu'ils augmentent en situation IP. Entre T2 et T3 à l'inverse, nous constatons une légère augmentation du nombre de gestes réussis en situation IA accompagnée d'une baisse (plus importante en revanche) des performances en situation IP (pour laquelle les résultats restent inférieurs à ceux des autres situations sur l'année). Par ailleurs, en situation SI, nous observons une augmentation progressive des résultats aboutissant au meilleur pourcentage de réussite à T3 par rapport aux deux autres situations.

Nous concluons ainsi que pour Jim, les situations IA et SI ont davantage favorisé l'appropriation de la posturo-mimo-gestualité. Cependant, les résultats nous ont montré que

les interactions entre pairs avaient un effet positif sur l'augmentation du nombre des mimiques réussies, amenant à la consolidation des acquisitions au long terme. Notre hypothèse ne se confirme que pour un seul des éléments de posturo-mimo-gestualité.

III.1.11. Résultats de Marguerite par trimestre

Tableau 9.

Moyenne des pourcentages de réussite de posturo-mimo-gestualité par trimestre et par situation pour Marguerite

		T1	T2	T3
IP	P (%)	17,8	50,0	63,0
	M (%)	12,8	15,4	41,0
	G (%)	26,0	39,4	57,5
IA	P (%)	26,9	36,1	60,4
	M (%)	21,7	23,6	55,4
	G (%)	32,0	30,6	50,4
SI	P (%)	16,5	39,0	48,6
	M (%)	16,1	23,0	40,5
	G (%)	32,8	49,6	61,7

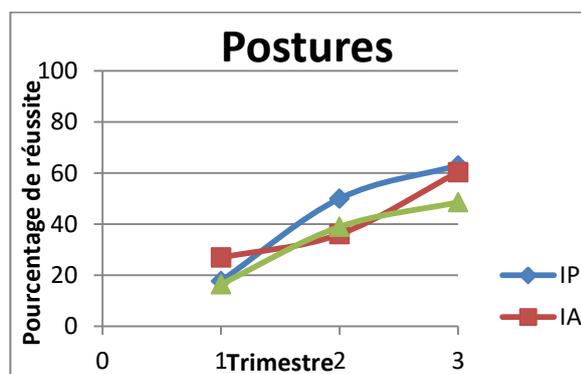


Figure 29. Progression des postures de Marguerite par trimestre et par situation

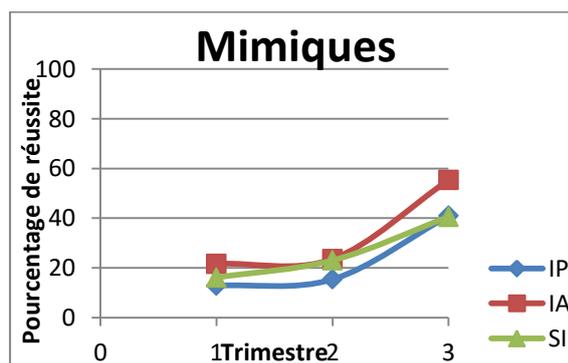


Figure 30. Progression des mimiques de Marguerite par trimestre et par situation

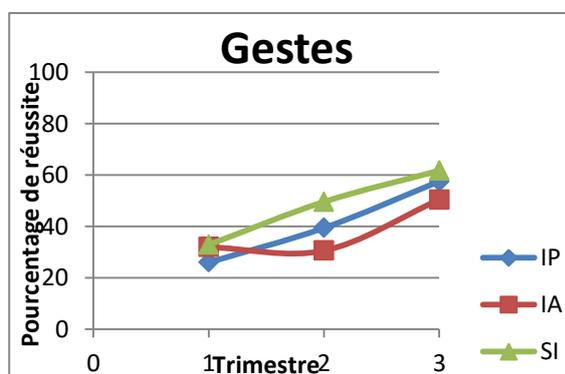


Figure 31. Progression des gestes de Marguerite par trimestre et par situation

III.1.12. Interprétation des résultats de Marguerite

Nous observons de façon générale une **augmentation des pourcentages de réussite des postures, des mimiques et des gestes tout au long de l'année, quelle que soit la situation**. Cependant, nous ne pouvons pas parler d'« acquisition » car la posturo-mimogestualité n'est reproduite que sur imitation de l'autre. Suivant l'élément, les situations favorisant les meilleurs résultats diffèrent. En effet, **pour la posture, les interactions entre pairs (IP) permettent la plus forte augmentation des pourcentages de réussite**. S'agissant des **mimiques**, ce sont dans **les situations IA** que les résultats de Marguerite sont les plus élevés (les situations IP ont le moins d'effet ici). Enfin, **les situations SI** favorisent davantage l'augmentation du nombre de **gestes** réussis par rapport aux situations interactionnelles.

De façon plus précise, les courbes d'évolution des **postures** dans un premier temps témoignent dans les trois situations d'une amélioration progressive et significative des résultats. Cependant, l'inclinaison diffère selon la situation : entre T1 et T2, la pente ascendante en situation IP est nettement plus forte qu'en situation SI tout d'abord et qu'en situation IA ensuite. Les pourcentages de réussite les plus élevés à T3 sont d'ailleurs attestés en situation IP. La pente la plus faible de progression correspond aux résultats en situation IA. Bien que les pourcentages de réussite soient les plus hauts à T1 par rapport aux deux autres situations, cela ne suffit pas à rattraper les résultats observés en situation SI à T2. Ils atteignent presque cependant les performances en situation IP à T3.

Dans un second temps, les courbes d'évolution des **mimiques** indiquent une bonne progression dans les trois situations mais nous notons cependant des différences dans l'inclinaison des courbes. En situation d'interaction IP et IA, les courbes décrivent une amélioration des résultats avec tout d'abord une très légère variation des résultats entre T1 et T2, puis une pente ascendante beaucoup plus forte entre T2 et T3. Les situations IA sont celles présentant les pourcentages de réussite les plus élevés par rapport aux situations SI et IP (pour lesquelles nous observons les moins bons résultats). Dans les situations SI, la pente de progression se révèle plus forte entre T1 et T2 par rapport aux deux autres situations puis elle devient plus modérée entre T2 et T3. Il s'agit cependant de la courbe présentant la meilleure régularité de progression entre T1 et T3.

Dans un troisième temps, la progression des **gestes** révèle le même profil de courbe entre les situations SI et IP. Celles-ci montrent en effet une augmentation nette et régulière des résultats trimestre après trimestre (avec un nombre de gestes réussis plus élevé

en situation SI). En revanche, nous observons une progression différente des résultats en situation IA. En effet, entre T1 et T2, la courbe indique une baisse des performances. Puis, entre T2 et T3, nous constatons une forte augmentation des résultats, amenant à un rapprochement des pourcentages de réussite dans les trois situations au dernier trimestre.

Dans le cas de Marguerite, nous pouvons ainsi conclure que **les interactions entre pairs ont un effet positif sur l'augmentation du nombre de postures réussies, mais pas sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité**. Notre hypothèse ne peut être confirmée ici.

III.1.13. Résultats de Marion par trimestre

Tableau 10.

Moyenne des pourcentages de réussite de posturo-mimo-gestualité par trimestre et par situation pour Marion

		T1	T2	T3
IP	P (%)	22,1	34,6	47,8
	M (%)	24,9	20,8	22,0
	G (%)	36,3	44,6	49,1
IA	P (%)	43,1	54,0	68,8
	M (%)	44,9	38,7	43,8
	G (%)	53,0	64,1	70,8
SI	P (%)	18,9	48,7	77,5
	M (%)	51,4	40,9	24,6
	G (%)	57,5	55,5	77,5

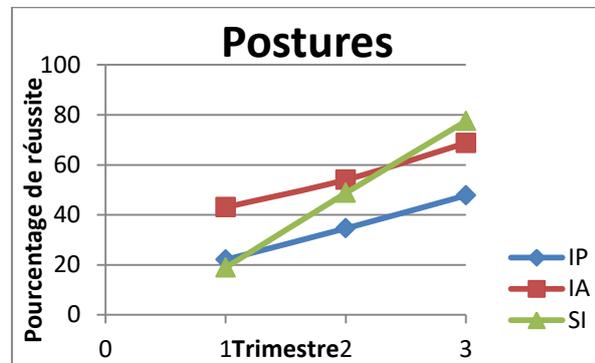


Figure 32. Progression des postures de Marion par trimestre et par situation

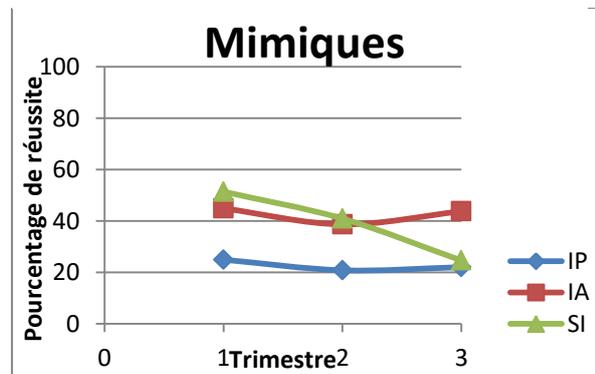


Figure 33. Progression des mimiques de Marion par trimestre et par situation

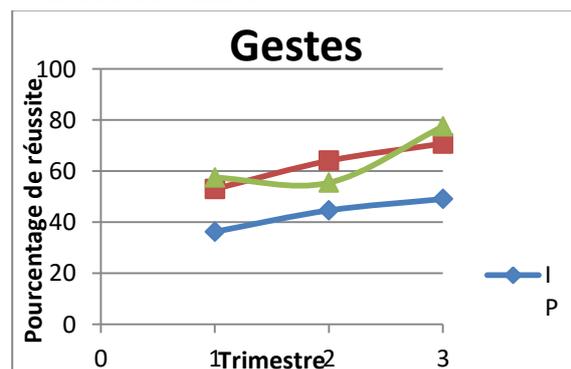


Figure 34. Progression des gestes de Marion par trimestre et par situation

III.1.14. Interprétation des résultats de Marion

De façon générale, nous remarquons tout d'abord une **augmentation des pourcentages de réussite des éléments posturaux et gestuels dans situations IP et IA** et une **stabilité du nombre de mimiques réussies** dans ces mêmes situations. Ici encore, nous ne pouvons pas affirmer qu'il s'agit d'une appropriation de la posturo-mimo-gestualité au long terme dans la mesure où Marion a davantage agi sur imitation de l'autre et n'a pas reproduit spontanément les postures, mimiques et gestes dans un autre contexte. Par ailleurs, les résultats montrent **la plus forte augmentation du nombre de postures réussies en situation SI**. Nous observons également une chute des pourcentages de réussite des mimiques dans cette même situation. Enfin, quel que soit l'élément, **les situations IP favorisent moins l'augmentation des pourcentages de réussite de posturo-mimo-gestualité** par rapport aux deux autres situations.

En approfondissant les observations concernant premièrement l'évolution des **postures**, nous décrivons la même progression régulière en situation IA et IP. En effet, les courbes présentent toutes deux une pente ascendante avec la même inclinaison. Les pourcentages de réussite sont cependant deux fois plus élevés en situation IA qu'en situation IP. S'agissant des résultats en situation SI, nous remarquons également une augmentation progressive des résultats, mais ici, la pente est bien plus forte que dans les deux autres situations : les situations SI ont permis la plus forte augmentation du nombre de postures réussies.

Deuxièmement, concernant la progression des **mimiques**, nous notons de très faibles variations des résultats entre T1 et T3 (la légère baisse à T2 a été en partie compensée à T3) en situation IP, pour laquelle les résultats observés sont les plus faibles, tout comme en situation IA. Par ailleurs, dans les trois situations, nous décrivons tout d'abord une baisse des résultats entre T1 et T2 avec néanmoins des pourcentages de réussite plus élevés en situation SI qu'en situation IA et IP, puis les courbes s'inversent entre T2 et T3 : les résultats en situation SI continuent de diminuer jusqu'à atteindre pratiquement le pourcentage de réussite en situation IP, alors que ceux en situation IA et IP augmentent légèrement. Au dernier trimestre, les meilleurs résultats sont ainsi attestés en situation IA.

Troisièmement, les courbes de progression des **gestes** en situation IA et IP présentent ici encore la même inclinaison : nous observons une augmentation progressive des résultats trimestre après trimestre avec des pourcentages de réussite plus hauts en situation IA. Concernant les situations SI, la progression diffère : à T1, les résultats y sont les plus élevés

mais ceux-ci diminuent à T2 (auquel les meilleures performances sont observées en situation IA) avant d'augmenter à nouveau à T3, dépassant finalement le pourcentage de réussite en situation IA. La situation IP reste celle pour laquelle nous observons les moins bons résultats quel que soit le trimestre.

Ainsi, nous pouvons en conclure pour Marion que les interactions ont un effet positif sur l'augmentation des pourcentages de réussite des postures et des gestes par rapport aux activités sans interaction, mais nous ne constatons **aucun effet des interactions entre pairs sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité**. Notre hypothèse est donc ici infirmée.

III.1.15. Bilan général

La proportion des enfants pour lesquels les situations IP ont eu un effet positif sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité est de **trois sur six**. Parmi ces trois enfants, **deux** ont obtenu des résultats satisfaisants en situation IP pour les **postures**, **deux** en ont montré pour les **mimiques** et **un** en a présenté pour les **gestes**.

Après analyses des résultats concernant les données interindividuelles sur l'année et les progressions intra-individuelles par trimestre, notre hypothèse quant à l'effet positif des interactions entre pairs sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale ne peut être confirmée sur un plan général pour ce groupe d'enfants car tous ne se sont pas approprié chaque élément. Nous constatons que **les interactions avec les adultes ont le plus d'influence sur l'appropriation de la posturo-mimo-gestualité au long terme**.

En revanche, sur un plan individuel, les résultats montrent qu'**il existe un effet des interactions entre pairs sur l'augmentation du pourcentage de réussite des postures et des mimiques favorisant la consolidation de leur acquisition, chez trois enfants sur six**. Pour une enfant, les interactions entre pairs n'ont, certes, pas eu d'effet sur l'appropriation de la posturo-mimo-gestualité, mais elles ont tout de même favorisé l'augmentation du nombre de postures réussies par imitation de l'autre.

Il nous faut préciser d'une part que **les éléments extra-communicatifs**, comme les tensions observées entre les enfants, faisant partie intégrante de leur quotidien, ont un effet

sur les interactions et influent indirectement sur les résultats de posturo-mimo-gestualité. Cela pourrait expliquer notamment la baisse fréquente des pourcentages de réussite en posturo-mimo-gestualité au deuxième trimestre – période pendant laquelle les conflits ont été nombreux.

D'autre part, les résultats diffèrent selon **les capacités** et **la personnalité** de chacun. Par exemple chez Eve, la diminution progressive des pourcentages de réussite de posturo-mimo-gestualité en situation interactionnelle peut s'expliquer autrement que par l'influence des éléments extra-communicatifs : du fait de ses capacités orales initiales satisfaisantes, elle exprimerait le besoin décroissant d'utiliser un soutien plurimodal (posturo-mimo-gestuel) au langage oral. Quant à Marguerite, sa timidité face aux autres l'a vraisemblablement bloquée dans la réalisation des gestes, ce qui pourrait expliquer que les pourcentages de réussite des gestes soient plus bas en situation interactionnelle qu'en situation non interactionnelle.

III.2. La communication

L'évolution de la communication chez les six enfants de notre étude a été observée dans les trois mêmes situations que la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale, c'est-à-dire en **situation d'interaction avec un pair (IP)**, en **situation d'interaction avec un adulte (IA)** et dans les **situations sans interactions (SI)** pour lesquelles l'analyse a porté sur le comportement de l'individu en groupe.

Nous allons présenter les résultats qualitatifs obtenus par enfant et décrire sous forme de tableau leur évolution trimestre après trimestre. Les tableaux regroupant les observations qualitatives précises séance après séance pour chaque enfant ainsi que la grille d'évaluation de la communication verbale et non verbale sont inscrits dans les annexes n°7 et n°8.

Sur un plan général, malgré les tensions et les conflits ayant perturbé le déroulement de certaines séances, l'évolution des comportements de chaque enfant et leur plaisir partagé à se retrouver ensemble chaque semaine pour une heure d'atelier ont témoigné de la façon dont chacun avaient intégré le groupe en tant qu'entité cohésive et durable tout au long de l'année. En effet, les enfants ont progressivement considéré leurs pairs comme des

partenaires de communication agissant ensemble au sein d'un groupe et non séparés les uns des autres.

Après l'analyse des observations individuelles présentées ci-dessous, nous vérifierons si notre deuxième hypothèse de départ, selon laquelle les interactions entre pairs favorisent significativement l'amélioration de la communication entre les enfants par rapport aux interactions avec un adulte et aux situations sans interaction, se confirme ou non.

III.2.1. Résultats de Karim par trimestre

Tableau 11. Evolution de la communication de Karim par trimestre en situation IP

Trimestre	IP
1	Karim est ouvert à la communication : il dirige bien son regard, sollicite ses pairs et les encourage. Par ailleurs, il prend beaucoup de plaisir à participer aux activités et a un bon sens de l'humour. Cependant, son attention est limitée dans le temps et il peut provoquer ses camarades. Enfin, le tour de rôle n'est pas bien mis en place.
2	Rentre bien dans la relation et n'hésite pas à solliciter tous ses pairs, y compris Marion qui est rejetée par la plupart de ses camarades. Sa bonne humeur dynamise les échanges et stimule les autres enfants. Lorsque son attention chute, il n'est plus à l'écoute, ne réagit plus aux sollicitations et s'agite.
3	Karim continue à aller vers les autres, il apprécie les échanges dynamiques et propose des gestes aux autres. Suivant le contexte de la journée cependant, il peut être plus ou moins réceptif aux consignes et à l'écoute de ses pairs. S'il est moins concentré, il cherche davantage le regard approuvateur de l'adulte que celui de ses pairs.

Tableau 12. Evolution de la communication de Karim par trimestre en situation IA

Trimestre	IA
1	A l'écoute des consignes et adoptant globalement un bon comportement, Karim apprécie les interactions avec les adultes. Sa concentration chute en deuxième partie de séance et nous avons besoin de lui répéter les consignes plusieurs fois. Il peut s'agiter et ne pas répondre aux sollicitations de l'adulte.

2	Les interactions avec l'adulte le rassurent et le cadrent. Il se montre volontaire et appliqué. Sa communication est cependant davantage passive ; il propose moins de mimogestualité qu'en interaction avec ses pairs.
3	Son regard est bien dirigé dans les interactions avec l'adulte. Celles-ci sont dynamiques et constructives pour Karim. Il a malgré tout besoin d'être souvent recadré en fin de séance quand il n'est plus attentif.

Tableau 13. Evolution de la communication de Karim par trimestre en situation SI

Trimestre	SI
1	Dans les situations non interactionnelles, Karim fait preuve d'une communication plus passive au sein du groupe. Il observe ce qu'il se passe sans vraiment participer, dirige rarement son regard vers ses pairs et est facilement distrait. En fin de trimestre, il est un peu plus à l'écoute et réceptif aux activités. Le tour de rôle est mieux maîtrisé.
2	Les modifications de consigne le perturbent : il montre une certaine rigidité face au changement. Malgré de bons efforts de participation, les conflits avec ses autres pairs le perturbent beaucoup et sa concentration en pâtit largement.
3	Karim arrive toujours ravi de participer à l'atelier. Il fait beaucoup d'efforts pour s'intégrer au groupe et être attentif aux consignes. Son regard est cependant plus dirigé vers les adultes. Lorsque des tensions se manifestent au sein du groupe, il est facilement distrait, imite le comportement perturbateur de ses pairs et provoque les adultes.

Nous constatons qu'à T1, T2 et T3, Karim est **davantage actif dans la communication en situation d'interaction avec ses pairs (IP)** que dans les autres situations. Il n'hésite pas à aller vers tout le monde et prend plaisir à échanger. **Son attention reste cependant très limitée dans le temps** et cela a des conséquences sur son comportement et ses capacités d'écoute.

Notre hypothèse est ainsi confirmée pour Karim : **les interactions entre pairs ont un effet positif sur sa communication.** Cependant, sa fatigabilité importante témoigne d'un décalage certain de maturité par rapport aux autres enfants du groupe.

III.2.2. Résultats d'Alyssa par trimestre

Tableau 14. Evolution de la communication d'Alyssa par trimestre en situation IP

Trimestre	IP
1	<p>Alyssa garde des partenaires privilégiés pour interagir : elle ne sollicite qu'Eve et Jim et refuse de faire les exercices avec Marion.</p> <p>En fin de trimestre, elle accepte davantage les interactions avec Marguerite et Karim.</p> <p>Par ailleurs, elle ne gère la frustration que dans l'agressivité et dirige beaucoup ses pairs dans les activités.</p>
2	<p>Au deuxième trimestre, Alyssa dirige moins ses pairs et s'ouvre un peu plus à Karim et Marguerite.</p> <p>Mais son comportement se détériore lorsque naît un conflit entre elle, Jim et Eve. Elle provoque, menace et se ferme à la relation avec les autres.</p>
3	<p>Son comportement s'améliore au troisième trimestre : Alyssa est plus apaisée et ouverte à la communication avec ses pairs (sauf Marion). Elle apprécie les échanges et dirige mieux son regard.</p> <p>Elle reste cependant dans l'imitation de Jim et refuse toujours d'entrer en relation avec Marion.</p>

Tableau 15. Evolution de la communication d'Alyssa par trimestre en situation IA

Trimestre	IA
1	<p>Ayant beaucoup de difficultés à gérer la frustration, Alyssa est souvent dans l'opposition et la provocation avec l'adulte.</p> <p>Elle exprime un grand besoin d'affectif et la distance à l'autre n'est pas acquise.</p> <p>En fin de trimestre, son comportement s'améliore toutefois. Elle est davantage attentive aux consignes et prend plaisir à participer.</p>
2	<p>Les interactions avec les adultes sont compliquées : distraite par le conflit avec ses pairs, elle a sans cesse besoin d'être recadrée.</p> <p>Insolente et dans la provocation permanente, elle a du mal à adapter son comportement.</p>
3	<p>En début de séance, son comportement est souvent opposant et provocateur avec les adultes.</p> <p>Mais par la suite, on observe une amélioration de l'écoute et de l'attitude : les interactions avec les adultes la stimulent. Elle apprécie ces échanges.</p>

Tableau 16. Evolution de la communication d'Alyssa par trimestre en situation SI

Trimestre	SI
1	Alyssa fait preuve de beaucoup d'impatience et d'impulsivité dans les activités. Elle regarde peu souvent ses pairs et cherche plutôt le regard approbateur de l'adulte dans les activités. Peu attentive aux consignes au début, elle améliore son écoute par la suite, s'intègre mieux et encourage même ses pairs. Son attention reste cependant très labile si l'activité ne lui plaît pas.
2	Refusant à plusieurs reprises de participer à l'atelier, Alyssa a un besoin permanent d'attirer l'attention sur elle. En effet, elle ne s'affirme que dans l'imitation de l'autre (Jim en particulier) et dans la provocation.
3	Tout comme dans les situations en interaction avec un adulte, les débuts de séance sont souvent difficiles : elle refuse dans un premier temps de s'intégrer au groupe. Puis, elle accepte de participer aux activités. Malgré tout, elle continue de provoquer Eve dès qu'elle en a l'occasion.

Nous remarquons que dans l'évolution globale du comportement d'Alyssa en groupe, **les débuts de séance restent en général difficiles quelle que soit la situation**. En revanche, à T3, **Alyssa a amélioré certains aspects de son comportement en situation IP et IA**. Elle est en effet plus apaisée, ouverte et à l'écoute de ses pairs et des adultes, mais continue malgré tout d'imiter Jim et de rejeter Marion.

Les interactions ont donc un effet sur l'amélioration de la communication par rapport aux situations non interactionnelles. En revanche, **nous ne pouvons conclure quant à un effet des interactions entre pairs sur la communication** par rapport aux interactions avec les adultes. Notre hypothèse de départ ne peut se confirmer pour Alyssa.

III.2.3. Résultats d'Eve par trimestre

Tableau 17. Evolution de la communication d'Eve par trimestre en situation IP

Trimestre	IP
1	Eve fait preuve d'une grande ouverture à ses pairs : elle est à leur écoute, leur

	<p>vient en aide et les encourage à participer. Elle sollicite également Marion, souvent isolée du reste du groupe.</p> <p>Elle privilégie cependant davantage les interactions avec les adultes avec lesquels elle se sent plus à l'aise, et fuit les interactions avec Jim qui la suit sans cesse.</p>
2	<p>Toujours ouverte à la communication et encourageante, Eve est motrice dans l'interaction : elle apporte un soutien à ses pairs qui s'appuient beaucoup sur elle.</p> <p>Supportant mal le comportement de Jim et Alyssa qui la suivent en permanence, elle n'ose cependant pas s'affirmer face à eux. Les tensions montent entre eux et cela la perturbe : elle est moins disponible pour les activités.</p>
3	<p>Les interactions avec ses pairs sont fluctuantes ce trimestre. Elle se montre parfois renfermée sur elle-même, évitant voire rejetant les interactions avec ses pairs.</p> <p>En fin de trimestre, elle arrive à se détendre, à s'ouvrir et à apprécier les échanges avec ses camarades.</p>

Tableau 18. Evolution de la communication d'Eve par trimestre en situation IA

Trimestre \	IA
1	<p>Les interactions avec les adultes sont tout à fait adaptées : à l'écoute des consignes, elle prend beaucoup de plaisir à entrer en relation avec un adulte. Ses regards sont bien dirigés, elle est volontaire et appliquée.</p>
2	<p>Eve est ravie d'interagir avec les adultes : la communication est active et efficace.</p> <p>Par la suite, le conflit qui l'oppose à Alyssa et Jim l'affecte profondément. Elle est moins enthousiasme et moins présente. Le regard est moins dirigé.</p>
3	<p>Eve retrouve progressivement le plaisir d'échanger avec les adultes. Les interactions l'encouragent dans les activités.</p> <p>Nous remarquons qu'elle est plus à l'aise avec les adultes en raison du décalage de maturité entre elle et ses pairs.</p>

Tableau 19. Evolution de la communication d'Eve par trimestre en situation SI

Trimestre \	SI
1	<p>Eve adopte une attitude très positive qui la valorise et la responsabilise : elle prend une place de référente au sein du groupe. En effet, elle aide les adultes à recadrer les autres enfants et leur vient en aide pour les exercices. Elle devient ainsi un véritable moteur du groupe.</p> <p>Elle manque cependant de confiance en elle et cela peut la bloquer lors des activités. De plus, ses regards sont davantage dirigés vers les adultes que vers ses pairs.</p>

2	Eve gagne en assurance durant ce trimestre : elle accepte sans difficulté de jouer la comptine devant les autres enfants. Son attitude bienveillante et rassurante pour les enfants dynamise le groupe : ses pairs la prennent comme modèle. Les tensions entre elle, Jim et Alyssa et les propos tenus par celle-ci à son encontre l'affectent beaucoup. Malgré des efforts, elle se laisse vite débordée par ses émotions.
3	Après avoir craqué, elle accepte finalement de revenir participer à l'atelier. Mais elle éprouve des difficultés à s'intégrer à nouveau dans le groupe et s'isole. En fin de trimestre, elle parvient à s'ouvrir plus et à se faire confiance, mais reste sensible au regard des autres.

L'évolution du comportement global d'Eve au sein du groupe a été **particulièrement influencée par les conflits à T2**. Le plaisir constaté à T1 à se diriger vers ses pairs pour interagir avec eux, à les soutenir et à les encourager a laissé la place à T2 et T3 à un isolement et un renfermement sur elle-même. Nous constatons de manière globale que **les situations IA sont les plus favorables à une communication active et à un comportement adapté**. En effet, Eve se sent plus à l'aise avec les adultes du fait du décalage de maturité avec ses pairs.

Ainsi, notre hypothèse ne peut se confirmer pour Eve qu'à T1 auquel **les interactions entre pairs ont eu un effet positif sur la valorisation de ses capacités et sur sa confiance en elle**. Cependant, à T2, **les éléments extra-communicatifs influencent l'évolution de son comportement et ainsi, sa communication** : son niveau de maturité plus élevé ne l'aide pas à se sentir à sa place au sein du groupe, bien qu'elle apprécie son rôle valorisant de référente.

III.2.4. Résultats de Jim par trimestre

Tableau 20. Evolution de la communication de Jim par trimestre en situation IP

	IP
Trimestre	
1	Jim apprécie les activités en interaction. Il échange particulièrement avec Eve avec laquelle il entretient une complicité qui le stimule. Mais malgré les bonnes interactions avec Eve, Jim ne s'intéresse pas à ses autres pairs et ne vient pas les solliciter. Il refuse d'entrer en relation avec Marion qu'il n'intègre pas dans le groupe. En fin de trimestre, il accepte mieux de s'ouvrir aux autres mais continue de rejeter violemment Marion.

2	<p>Jim s'ouvre peu à peu à ses pairs : il adhère aux propositions de Karim et Alyssa et se réjouit lorsqu'il est sollicité. Il ne va cependant jamais vers Marguerite et Marion.</p> <p>Avec Alyssa, il continue de suivre continuellement Eve dans ses déplacements et cela crée un conflit.</p>
3	<p>Ouvert à la communication avec ses pairs, il répond de manière adaptée et avec le sourire à leurs sollicitations.</p> <p>Il ne va pas spontanément vers Marguerite et Marion mais accepte désormais d'interagir avec elles.</p> <p>Ses partenaires privilégiés de communication restent toujours les mêmes : Eve ou les adultes.</p>

Tableau 21. Evolution de la communication de Jim par trimestre en situation IA

Trimestre \	IA
1	<p>Les débuts de séance sont difficiles : Jim est souvent fermé à la relation, peu attentif aux consignes. Il montre beaucoup de difficultés à gérer la frustration.</p> <p>Puis après quelques activités, il se calme et participe volontiers aux interactions avec les adultes. Celles-ci le cadrent et le rassurent. Il est plus attentif et son regard est moins dispersé.</p>
2	<p>En dehors d'Eve, Jim privilégie les interactions avec les adultes, qu'il apprécie. Celles-ci lui assurent toujours un cadre et des repères stables sur lesquels se reposer. Sa communication est davantage active.</p> <p>Par la suite, en raison du conflit avec ses camarades, il devient insolent et opposant avec les adultes.</p>
3	<p>Son comportement en interaction avec les adultes fluctue : il adopte à certains moments un comportement adapté, agréable et réceptif.</p> <p>Mais sa susceptibilité peut parfois le bloquer et il se ferme à la relation. En fin de trimestre, il arrive mieux à dépasser sa frustration et accepte de revenir participer avec le sourire.</p>

Tableau 22. Evolution de la communication de Jim par trimestre en situation SI

Trimestre \	SI
1	<p>Le comportement de Jim en groupe est très fluctuant. En effet, au début il ne s'intègre pas au groupe et reste isolé dans un coin à observer ce qu'il se passe.</p> <p>Puis il revient de lui-même et prend plaisir à participer aux activités avec les autres.</p>

	Il perd cependant rapidement l'intérêt pour une activité et reste facilement distrait. Ses regards sont peu dirigés vers ses pairs.
2	Le début de trimestre est très positif : Jim est calme, joyeux et attentif pendant toute la séance. Il est à l'écoute de ses pairs. Mais par la suite, son comportement se détériore avec les tensions naissantes entre lui, Eve et Alyssa. Il manipule celle-ci en la poussant au mépris et aux provocations.
3	Le début de trimestre se révèle compliqué : il s'isole rapidement du groupe dès qu'il se sent attaqué par une remarque. Puis, peu à peu, il fait davantage d'efforts et revient de lui-même aux activités. Il est plus attentif et apprécie de jouer la comptine devant ses camarades.

De par ces observations, nous constatons que, malgré les difficultés rencontrées au fil de l'année, **le comportement de Jim a progressé à T3 dans les trois situations de communication**. Certes, les situations IA lui assurent toujours un cadre stable, mais il lui arrive encore souvent de provoquer les adultes. **La communication en situation IP a particulièrement bien évolué** : à T3, il s'est davantage ouvert à ses pairs en y prenant beaucoup de plaisir. Même s'il garde toujours Eve en partenaire privilégié, il accepte désormais d'interagir avec Marguerite et Marion.

Les situations IP permettent à Jim de s'ouvrir aux autres avec un plaisir croissant. Ainsi, notre hypothèse se confirme pour Jim : **les interactions entre pairs ont un effet sur l'amélioration de sa communication**.

III.2.5. Résultats de Marguerite par trimestre

Tableau 23. Evolution de la communication de Marguerite par trimestre en situation IP

Trimestre	IP
1	Nous observons chez Marguerite un désir de communiquer avec ses pairs : elle est ouverte, bienveillante et à l'écoute. Son regard est bien dirigé. Cependant, elle peut parfois sembler perdue dans les consignes et se montre rigide : elle ne peut s'empêcher d'intervenir à chaque fois qu'un enfant transgresse les règles. Son comportement peut ainsi devenir agressif.
2	Marguerite prend toujours plaisir à solliciter et à interagir avec ses pairs même si ceux-ci vont rarement vers elle. Elle a une bonne complicité avec Eve et encourage aussi Marion. Ses regards sont intentionnels.

	En deuxième partie de séance, sa concentration chute et elle a besoin de l'aide d'un adulte pour les consignes.
3	Le troisième trimestre est très positif : malgré les tensions entre ses pairs, elle contrôle mieux son comportement, reste calme et à l'écoute jusqu'à la fin de la séance. Réagissant plus aux consignes lorsqu'elle est « active » dans l'interaction, elle ose davantage s'affirmer et cherche à échanger avec ses pairs en se dirigeant vers eux et en les regardant.

Tableau 24. Evolution de la communication de Marguerite par trimestre en situation IA

Trimestre \	IA
1	Les interactions avec les adultes sont constructives : elle apprécie ces échanges et s'y appuie car ils lui donnent des repères. Elle montre en revanche des difficultés à intégrer les consignes et à maintenir une distance à l'autre adaptée.
2	Marguerite rentre volontiers en relation avec l'adulte qui est, avec Eve, une référence sur laquelle elle peut s'appuyer. Elle est à l'écoute et prend plaisir aux interactions. Lorsque le conflit éclate entre Jim, Eve et Alyssa, Marguerite est perturbée et moins disponible pour les interactions. Ses regards sont plus dispersés.
3	Marguerite est attentive, plus posée et dirige bien son regard vers l'adulte dans l'interaction. Elle est davantage active dans la communication et réagit bien aux consignes. En fin de séance, elle reste cependant assez fatigable.

Tableau 25. Evolution de la communication de Marguerite par trimestre en situation SI

Trimestre \	SI
1	Marguerite arrive toujours ravie de participer à l'atelier. Mais en groupe, elle semble intimidée : elle a du mal à s'intégrer et observe plus qu'elle n'agit. Pour certaines activités, elle est dans le mimétisme par rapport aux autres. Elle est très facilement distraite par le comportement de ses pairs et les réprimande dès qu'ils ne respectent pas les consignes.
2	En début de trimestre, elle est davantage présente aux activités, s'affirme plus et fait des efforts de participation au sein du groupe. Par la suite, elle se mêle du conflit, intervient auprès de ses pairs et n'est plus présente à ce que l'on fait. En fin de trimestre, elle fait plus d'efforts pour rester calme et attentive.

3	Ravie de retrouver le groupe à chaque séance, Marguerite apprécie les activités proposées : elle est davantage attentive, contrôle mieux son comportement face aux autres et égaye le groupe par sa bonne humeur. Elle reste cependant fatigable en fin de séance.
---	---

L'effet des interactions entre pairs (situations IP) a été très positif sur le comportement et la communication de Marguerite. En effet nous observons une amélioration progressive du contrôle, de l'écoute et de la direction du regard, ainsi qu'une meilleure affirmation dans l'interaction. Le comportement de Marguerite s'est également amélioré en situations IA et SI mais elle demeure fatigable et sa concentration chute plus rapidement dans ces deux situations.

Ainsi, nous confirmons notre hypothèse dans le cas de Marguerite : **les interactions entre pairs ont un effet positif sur l'évolution de la communication.** Nous pouvons supposer que cette amélioration est également due à l'effet de la pose du deuxième implant en décembre. Bénéficiant d'un panel plus large de repères auditifs, Marguerite est davantage posée et concentrée.

III.2.6. Résultats de Marion par trimestre

Tableau 26. Evolution de la communication de Marion par trimestre en situation IP

Trimestre \	IP
1	Marion est dans la demande d'interactions avec ses pairs mais les autres enfants la rejettent en raison de son handicap. Elle est davantage dans l'observation passive et ne dirige pas son regard vers ses camarades. Quand Eve ou Karim la sollicitent, elle est ravie, même si l'échange reste bref. La distance à l'autre n'est pas acquise : elle a parfois des difficultés à gérer son agressivité.
2	Malgré des efforts d'écoute et de participation, Marion a du mal à aller vers les autres. Elle ne réagit que très brièvement aux sollicitations d'Eve et semble souvent « ailleurs ». Elle peut provoquer Karim à certains moments mais garde une bonne complicité avec lui.
3	Davantage réceptive, Marion prend plaisir à interagir avec ses camarades même si ceux-là ne vont que rarement spontanément vers elle. Elle ose un peu plus aller vers eux pour proposer des choses. Mais elle a toujours du mal à gérer son agressivité envers ses pairs. Parfois débordée par l'excitation, elle peut devenir brusque.

Tableau 27. Evolution de la communication de Marion par trimestre en situation IA

Trimestre \	IA
1	Dans la recherche d'affectif avec l'adulte, les échanges ne sont pas adaptés : Marion a besoin de contacts physiques et la distance à l'autre n'est pas acquise. Elle sollicite beaucoup les adultes avec lesquels elle apprécie interagir. Elle peut cependant être agressive dans ses gestes et reste très fatigable sur le court terme. Son attention chute rapidement et elle n'est plus disponible mentalement pour les activités.
2	Les interactions avec l'adulte fluctuent ce trimestre : A certaines séances, Marion réagit davantage lorsqu'un adulte la sollicite et rentre bien dans la relation. A d'autres séances, elle n'est plus à l'écoute, devient passive et très fatigable. Elle a besoin d'être recadrée pour son comportement agressif.
3	Nous observons une légère amélioration du comportement de Marion en interaction avec les adultes ce trimestre. Malgré des recadrages sur son comportement agressif et une fatigabilité toujours importante, elle se montre plus réceptive aux sollicitations de l'adulte et est plus présente aux activités.

Tableau 28. Evolution de la communication de Marion par trimestre en situation SI

Trimestre \	SI
1	Marion reste isolée du groupe, la tête et le regard baissé. Elle a en effet beaucoup de mal à s'intégrer au groupe et n'est pas attentive à ce qu'il se passe. Dans le besoin d'attention de la part de ses pairs, elle observe les actions puis les réalise en décalé par rapport au reste du groupe. Par la suite, elle participe davantage aux activités et apprécie particulièrement mener le rythme au djembé.
2	Marion est ravie de venir participer à l'atelier et accueille bien ses camarades. Mais elle reste beaucoup dans l'observation passive et ne reste concentrée que très brièvement. Elle prend cependant beaucoup de plaisir à jouer du djembé et à mener le rythme.
3	Les débuts de séance restent compliqués : elle imite le comportement perturbateur de ses pairs pour attirer l'attention sur elle. Puis, son comportement s'améliore et elle fait de bons efforts pour participer et être attentive malgré la fatigabilité.

Marion a montré **beaucoup de difficultés à rentrer en relation avec ses pairs tout au long de l'année**. Le rejet des autres ainsi que sa passivité ont rendu la communication compliquée. Nous constatons cependant une **légère amélioration à T3 dans les trois situations** : Malgré son agressivité et une fatigabilité importante, Marion est davantage réceptive aux sollicitations, fait des efforts pour participer aux activités en groupe et ose un peu plus aller vers ses pairs pour interagir avec eux.

Nous ne pouvons ainsi conclure quand à un effet des interactions entre pairs sur la communication par rapport aux autres situations. Notre hypothèse est ici infirmée. Son handicap a suscité un rejet quasi omniprésent de la part de ses pairs, bien que nous ayons remarqué davantage d'ouverture de leur part à T3. Par ailleurs, ses absences répétées et ses nombreux maux n'ont pas été favorables aux évolutions.

III.2.7. Bilan général

En conclusion, **quatre enfants sur six** montrent une amélioration plus significative de la communication en situation IP. Les résultats sont ainsi encourageants et **permettent de confirmer notre hypothèse quant à l'effet positif des interactions entre pairs sur l'évolution de la communication des enfants au sein du groupe**.

Cependant, comme nous l'avons évoqué plus en amont, les résultats quantitatifs sur la posturo-mimo-gestualité et qualitatifs sur la communication dépendent du contexte et des éléments extra-communicatifs intervenant au sein du groupe.

Nous allons ainsi à présent tenter de prendre du recul vis-à-vis de cette étude en discutant tout d'abord des difficultés rencontrées lors des séances et des limites de notre expérimentation. Nous reviendrons ensuite sur les objectifs que nous nous étions fixés au préalable, puis nous poursuivrons cette réflexion en comparant nos observations avec les résultats des recherches dans la littérature. Enfin, nous aborderons les enrichissements possibles que nous pourrions apporter à notre étude.

IV. DISCUSSION

IV.1. Difficultés rencontrées et limites de l'étude

Tout d'abord, en raison des résultats inter et intra-individuels très variables, il s'est révélé difficile de vérifier l'hypothèse quant à l'effet des interactions entre pairs sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale et sur la communication. En effet, de par leur pathologie spécifique, les enfants n'ont pas le même niveau de compétences, les mêmes capacités d'adaptation, d'intégration, d'expression et de compréhension. La première limite porte ainsi sur **les caractéristiques de la population de l'étude** : les résultats seraient davantage significatifs si l'étude était menée dans des conditions de laboratoire. Par ailleurs, la validité des résultats seraient d'autant plus grande que le nombre d'enfants était élevé.

Ensuite, il a été complexe d'analyser et d'évaluer quantitativement les éléments de posturo-mimo-gestualité malgré le support vidéo. En effet, en raison des troubles associés à la surdité, nous notons beaucoup d'approximations dans les actes des enfants. De plus, les activités en groupe ou en interaction duelle impliquent des chevauchements de paroles difficiles à extraire et des déplacements dans l'espace susceptibles d'éloigner certains mouvements du champ de la caméra. Ces difficultés nous amènent à évoquer la deuxième limite de cette étude : **les pourcentages de réussite des postures, mimiques et gestes font l'objet d'une évaluation personnelle**. Les observations et les interprétations sont en effet soumises à un jugement subjectif ainsi qu'aux données des enregistrements vidéo. Dans le souci de garder une cohérence et une certaine objectivité dans les résultats présentés précédemment, les pourcentages de posturo-mimo-gestualité quantitatifs sont calculés de la même façon pour chaque enfant : avec les mêmes grilles d'évaluation et les mêmes seuils de réussite. Les évaluations qualitatives sur la communication sont également réalisées dans la neutralité et avec le plus de précision possible.

Par ailleurs, la troisième limite de cette étude porte sur **les activités proposées aux enfants**. D'une part, dans chacune de celles-ci, nous observons un entremêlement des situations IP, IA et SI. Les interactions n'étant pas figées mais bien vivantes, nous nous adaptons aux spontanéités de chacun et sommes confrontés à de nombreux imprévus au cours des séances. Des interactions peuvent par exemple se créer au cours d'une activité initialement non interactionnelle ou inversement, certains enfants n'adhérant pas à une activité interactionnelle peuvent ne pas répondre à la sollicitation d'un pair (il s'agit là de

prémices d'interaction). D'autre part, nous avons imaginé des activités ludiques qui soient autant que possible adaptées aux capacités de chaque enfant, à leur âge, à leurs besoins et à leurs goûts. Compte tenu des grandes différences interindividuelles, certains enfants ont bien adhéré aux activités proposées et d'autres se sont sentis perdus à certains moments. Malgré cela, nous avons pu constater avec joie, de manière générale, un intérêt stable et un enthousiasme fréquent des enfants pour les activités.

Enfin, la dernière limite de notre étude concerne **plusieurs paramètres influençant les résultats qui ne peuvent être contrôlés**. Il s'agit notamment des éléments extra-communicatifs englobant les tensions, les conflits, les appréciations des uns et des autres qui dépendent du contexte extérieur à notre étude et qui ont un effet sur les interactions, de la fatigue des enfants les vendredis et des absences répétées liées ou non au rythme scolaire. Ces paramètres font cependant partie de la vie quotidienne des enfants et sont inhérents à notre expérimentation. Nous sommes en effet dans un contexte écologique et non dans un cadre de recherche de laboratoire.

IV.2. Rappel des objectifs

L'objectif principal de cette étude a consisté en l'observation et l'évaluation des effets des interactions entre enfants atteints de surdité avec handicap associé sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale. Nous avons ainsi étudié les effets des interactions entre pairs sur l'acquisition des postures, des mimiques et des gestes des enfants réalisés lors d'activités que nous avons créées. Ces activités ludiques se sont déroulées dans un contexte écologique et se sont basées sur la Méthode Verbo-Tonale adaptée aux enfants déficients auditifs, utilisant la pluri modalité du langage au service de la perception auditive et du développement de l'oral.

L'observation du comportement des enfants lors de notre expérimentation nous a amenés à poursuivre notre réflexion et à établir un sous-objectif à notre étude : de par les difficultés de communication témoignées par plusieurs enfants du groupe avec leur entourage, nous nous sommes intéressés aux effets des interactions entre pairs sur la communication des enfants entre eux, au travers des mêmes activités.

IV.3. Comparaison des résultats avec la théorie

Dans la littérature, les théories récentes sur la communication et les relations interpersonnelles ont fait apparaître le mouvement « interactionniste » porté entre autres par Jacques Cosnier et Lorenza Mondada dans les années 2000.

Tout d'abord, s'appuyant sur les travaux d'Adam Kendon dans les années 1960 et 1970, puis sur ceux de David McNeill dans les années 1990, Cosnier a montré d'une part que « les énoncés produits [étaient] constitués d'un mélange variable de verbal de non verbal » (*Les Gestes du Dialogue*, 2008) et que ces deux composants étroitement liés l'un à l'autre ne correspondaient qu'à un seul et même langage, et d'autre part que les interactions jouaient un rôle fondamental dans l'élaboration du langage.

Ensuite, dans la continuité des recherches menées par Jacques Cosnier, Lorenza Mondada s'est intéressée à la façon dont le savoir se construisait. Elle a constaté que la progression des productions linguistiques et des raisonnements cognitifs était intimement liée aux mouvements des corps en interaction. En effet, selon Mondada, le savoir s'élaborerait dans les échanges et plus particulièrement au travers d'activités multimodales complexes comportant à la fois gestes, regards et positions corporelles des interlocuteurs.

Enfin, la pratique de la Méthode Verbo-Tonale chez les enfants sourds accorde également une place importante aux interactions : spécialiste du domaine, l'orthophoniste et formatrice Viviane Le Calvez s'attache à expliquer que l'enfant devient acteur de la construction de son langage grâce aux interactions créées avec le support verbo-tonal. L'utilisation combinée du langage verbal et non verbal en interaction favorise ainsi l'expressivité et l'affectivité dans la rééducation et mène à une meilleure appropriation du langage et de la communication.

Nous allons à présent comparer les résultats de ces études avec ceux obtenus à l'issue de notre travail :

Notre étude a démontré premièrement que l'application de la Méthode Verbo-Tonale, adaptée à des enfants sourds avec handicap associé, en interaction entre pairs avait eu un effet positif sur l'augmentation du pourcentage de réussite des postures et des mimiques, favorisant ainsi la consolidation de leur acquisition, chez trois enfants sur six. Nous avons cependant observé que les interactions enfant/adulte étaient les plus bénéfiques à l'appropriation de la posturo-mimo-gestualité au long terme.

Deuxièmement, les interactions entre pairs observées lors des activités verbo-tonales ont influencé positivement la communication chez quatre enfants sur six, et plus particulièrement la communication non verbale. En effet, nous avons remarqué qu'au contact de leurs pairs, ces enfants avaient été plus à l'écoute de l'autre et s'étaient davantage ouverts à la relation et aux échanges par le regard, les gestes ou la parole.

Ainsi, les conclusions que nous avons pu tirer à l'issue de notre expérimentation coïncident avec les résultats des différentes études récentes menées sur le sujet, à savoir que les interactions ont un effet sur la construction du langage verbal et non verbal ainsi que sur la communication. Notre travail nous amène à ajouter que les interactions entre pairs, en complément des interactions adulte/enfant, ont un effet positif sur la consolidation des acquisitions de posturo-mimo-gestualité chez plusieurs enfants, contribuant à l'amélioration de la perception auditive et de l'expression du langage. Elles ont également un effet positif sur l'ouverture à la relation et l'écoute de l'autre.

IV.4. Enrichissements possibles

Les résultats concernant l'effet des interactions entre pairs sur l'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale peuvent être encourageants sur le plan individuel. Ils ne sont cependant valables qu'au sein du groupe étudié et dans le contexte bien précis de l'atelier verbo-tonal. Il serait ainsi intéressant de poursuivre cette étude en s'intéressant à l'acquisition du langage à long terme, en suivant les enfants de cette étude dans un autre contexte, au contact d'autres individus.

Il en est de même concernant l'effet des interactions entre pairs sur la communication : les résultats sont encourageants mais se restreignent au cadre de l'atelier hebdomadaire. Nous pourrions ainsi reconduire notre expérimentation en analysant les comportements des enfants à l'extérieur des séances, dans leur quotidien au Centre Spécialisé pour Déficients Auditifs, afin d'évaluer qualitativement leur capacité de communication avec autrui.

L'étude que nous avons menée auprès d'enfants sourds avec handicap associé concernant l'effet des interactions entre pairs sur l'acquisition du langage et la communication

nous amène à élargir notre réflexion en présentant les perspectives qu'elle offre dans le domaine de la pratique orthophonique.

V. PERSPECTIVES ORTHOPHONIQUES

Nous avons constaté à l'issue de notre étude sur des enfants atteints de surdité avec handicap associé que les activités interactionnelles entre pairs favorisaient l'ouverture à la communication et pouvaient contribuer à l'acquisition progressive du langage posturo-mimo-gestuel chez certains enfants. Il serait ainsi intéressant, dans une perspective de prise en charge orthophonique des troubles du langage et de la communication chez les enfants sourds avec handicap associé, d'inclure des activités verbo-tonales en interaction entre les pairs, en complément des interactions enfant-adulte. Ceci dans le but d'augmenter d'une part les possibilités de s'approprier les postures, les mimiques et les gestes et de consolider ainsi les perceptions kinésiques, visuelles et sonores, et d'autre part de développer les habiletés de communication comme l'ouverture aux échanges avec autrui, l'écoute mutuelle, le tour de rôle et le respect de l'autre.

Toutefois, ce matériel interactionnel n'est pas exclusivement réservé à la prise en charge des enfants sourds avec handicap associé. Nous pourrions en effet envisager d'élargir son utilisation au champ plus large de la surdité et imaginer également pouvoir s'en servir dans la rééducation d'autres pathologies dans lesquelles les patients présenteraient également des troubles du langage et de la communication. C'est le cas, par exemple, des enfants dysphasiques ou des adultes atteints d'aphasie. Nous pourrions en effet imaginer que la mise en place d'activités verbo-tonales interactionnelles, adaptées à leurs capacités, leurs besoins et leurs envies, permettraient aux patients de s'aider et de se soutenir mutuellement. En interagissant avec leurs pairs, ils se sentiraient moins isolés dans leurs difficultés et pourraient agir ensemble sur le langage et la communication.

CONCLUSION

Au cours de notre étude expérimentale, menée dans un contexte écologique, nous avons pu observer si les interactions entre pairs au sein d'un groupe de six enfants atteints de surdité avec handicap associé avaient un effet positif sur l'acquisition de la posturo-mimo-gestualité de la Méthode Verbo-Tonale (MVT) et si elles favorisaient une meilleure communication entre les enfants du groupe étudié.

Il en ressort que les activités mises place tout au long de l'année montrent que l'utilisation de la MVT adaptée aux enfants sourds, en interaction entre pairs, aide d'une part plusieurs enfants du groupe à investir le langage non verbal par une appropriation progressive de la posturo-mimo-gestualité. Nous avons notamment observé que les interactions entre pairs avaient le plus d'effet positif sur l'évolution des postures et des mimiques au cours du temps. D'autre part, l'étude témoigne du bénéfice réel que peuvent apporter les interactions entre pairs sur l'amélioration de la communication, et plus spécifiquement sur l'aspect non verbal comme le comportement envers les pairs et les adultes, la direction du regard, l'écoute et le tour de rôle.

Ces résultats nous amènent ainsi à élargir les approches dans la prise en charge des troubles du langage oral et de la communication chez les enfants sourds avec handicap associé par la MVT : en complément d'un travail basé sur la relation duelle enfant-adulte, il serait tout à fait intéressant et pertinent de proposer des activités interactionnelles entre pairs, adaptées à leurs capacités et à leurs besoins spécifiques, afin de consolider les acquisitions.

L'étude que nous avons réalisée s'est déroulée dans un contexte écologique. Nous avons noté que les éléments extra-communicatifs avaient influencé les résultats, à la fois dans l'acquisition de la posturo-mimo-gestualité et dans l'évolution de la communication. En effet, les  v nements de la vie quotidienne des enfants, inhérents à notre expérimentation, ont eu un impact sur les interactions au sein de l'atelier verbo-tonal et ont indirectement entraîné des conséquences sur les résultats. Afin de préciser l'effet réel des interactions entre pairs sur l'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la MVT, nous gagnerions à poursuivre cette étude dans un contexte plus cadré, en laboratoire, faisant intervenir un plus grand nombre d'enfants. Nous pourrions enfin envisager de tester cette approche interactionnelle sur d'autres populations de patients présentant également des troubles du langage et de la communication, comme les enfants dysphasiques ou les adultes aphasiques.

BIBLIOGRAPHIE

1. DEFICIENCE AUDITIVE

Articles et ouvrages :

- Bear, M. Connors, B. Paradiso, M. (2007). *Neurosciences, à la découverte du cerveau*. Pradel
- Brin, F. et coll. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues: Ortho Edition, 3^{ème} édition.
- Chardin, D. (1982). *Les surdités*, Paris : PUF, 127 p.
- Charlier, B., Hage, C. (2005). *Le Français Complet Signé Codé*, 2, 19 p.
- Clerebaut, N. (2005). *Enfants entendants et parents sourds: aspects émotionnels et relationnels*, 13, 20 p.
- Denoyelle, F. et coll. (2004). Les surdités héréditaires : génétique moléculaire. *Revue M/S : médecine sciences*, 20, 311-316.
- Denoyelle, F. (2005). L'implant cochléaire. In P. Dulguerov & M. Remacle (2005), *Précis d'audiophonologie et de déglutition. Tome 1 : l'oreille et les voies de l'audition* (pp. 251-259). Solal.
- Dumont, A. (sous la direction de Morgon, A.) (1988). *L'orthophoniste et l'enfant sourd*. Paris : Masson.
- Enee, V., Levy, V., Pery, E., Eliot, M.-M. (2003). *Concours Médical*, 125-30 : 1763-1767.
- Gelis, C. (1993). *Bases techniques et principes d'application de la prothèse auditive*. Montpellier : Sauramps Medical.
- Insee (2013). Enquête Handicap-Incapacité-Dépendance.
- Juarez, A., Monfort, M. (2003). *Savoir dire, un savoir-faire – Manuel de guidance parentale pour les parents d'enfants sourds de zéro à cinq ans*, Entha Ediciones, diffusé en France par Ortho Editions.
- Legent, F. et coll (2011). *Audiophonologie pratique, Audiométrie*. Paris : Elsevier Masson, 3^{ème} édition.
- Leman, J. (1998). L'enfant sourd avec handicap associé. Diagnostic et éducation précoce. *Bulletin d'Audiophonologie. Annales scientifiques de l'Université de Franche-Comté. Médecine et Pharmacie*, 14, 229-238.
- Lepot-Froment, C. (1996). La conquête d'une langue orale et écrite. In Lepot-Froment, C. et Clerebaut, N. (Eds.). *L'enfant sourd, communication et langage* (pp.83-164). Bruxelles : Deboeck, Université.
- Leybaert, J. (2011). *La langue française parlée complétée (LPC) : fondements et perspectives*. Ed. Solal, 270 p.
- Loudon, N., Busquet, D. (sous la direction de) (2009). *Implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique*. Paris : Flammarion.
- Manolson, A. (1972). Comparative study of intonation patterns in normal hearing and hearing impaired infants. *Actes du 7ème Congrès International des Sciences Phonétiques*. La Haye : Mouton.
- Mémoires d'orthophonie : Zahnt Maylis (2013), Université de Nantes

Charpentier Lucie (2013), Université de Lille 2
Emonin Marion (2009), Université de Neuchâtel

- Morrow-Lettre, C. (1982). Surdités et langage oral. In J.A. Rondal et X. Séron (dir.). *Troubles du langage, diagnostic et rééducation* (pp. 215-237). Bruxelles : Mardaga.
- Personnic, M.-A. (2005). *Implantation cochléaire et rééducation. Une approche multimodale*, 14, 18 p.
- Rapport de l'Observatoire Régional en Santé Publique de Franche-Comté (2012) : « *Personnes sourdes et malentendantes, quelles représentations ? Quels besoins ?* », 107 p.
- Rapport de la Haute Autorité de Santé (2007) : « *Traitement de la surdité par implants cochléaires ou du tronc cérébral* »
- Rondal, J-A., Henrot, F., Charlier, M. (1997). *Le langage des signes – Aspects psycholinguistiques et éducatifs*. Liège : Mardaga, 2^{ème} édition.
- Séro-Guillaume, P. (2011). *Langue des signes, surdité et accès au langage*. Paris, France: Éd. du Papyrus, impr. 2011.
- Vergnon, L. (2008) *L'audition dans le chaos*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 440 p.
- Vinter, S. (2005). L'acquisition du langage oral par l'enfant sourd. In P. Dulguerov et M. Remacle (2005). *Précis d'audiophonologie et de déglutition. Tome 1 : l'oreille et les voies de l'audition* (pp. 271-292). Solal.
- Virole, B. et Martenot, D. (1996). Problèmes de psychopédagogie. In. B. Virole (Eds.). *Psychologie de la surdité* (pp. 413-432). Bruxelles : Deboeck, Université.
- Virole, B. (2006) *Psychologie de la surdité*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 3e éd. 526 p.

Sites internet :

- CISIC - Centre d'Information sur la Surdité et l'Implant Cochléaire. (s. d.). Consulté le 18 novembre 2015, à l'adresse <http://www.cisic.fr/>
- Classification et étiologie des surdités - Association Mieux s'entendre pour se comprendre. (s. d.). Consulté le 10 novembre 2015, à l'adresse http://assomieuxsentendre.fr/arch_site/classification-et-etologie-des-surdites.html
- LangueDesSignesFrancaiseCom. (Sept 2013). Histoire des Sourds | 1550 – 1880 |. Consulté à l'adresse <http://langue-des-signes-francaise.com/2013/09/28/histoires-sourds-1550-1880/>
- Tout savoir sur l'oreille. (s. d.). Consulté le 23 octobre 2015, à l'adresse <http://www.toutsurloireille.fr/tout-savoir-sur-loireille/>
- Virole, B. (s. d.). Benoit Virole site personnel. Consulté 18 février 2016, à l'adresse <http://www.benoitvirole.com/>
- Vourc'h, A. (Mars 2010). Les spécificités de l'acquisition et du développement du langage chez le jeune enfant sourd. CR R. Laplane. Consulté à l'adresse <http://www.cnrlaplane.fr/sites/default/files/2010-03-23%20Acquisition%20et%20d%C3%A9velop.%20langage%20vu%20en%20plume%20OK.pdf>

2. COMMUNICATION

Articles et ouvrages :

- Breton, P. (1992). *L'utopie de la communication – Le mythe du « village planétaire »*, Paris : La Découverte, 182 p.
- Chetochine, G. (2007). *La vérité sur les gestes*. Paris: Eyrolles.
- Corraze, J. (2010). *Les Communications non verbales*. Paris : PUF, 6^{ème} éd.
- Cosnier, J. (1977), Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 9, 2033-2049.
- Cosnier, J. (1978). La communication non-verbale et l'enfant sourd. *Psychiatrie de l'enfant*, XXI, 1, 171-208.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129–138.
- Cosnier, J. (2001). Entretien avec Jacques Cosnier. *Communication et organisation*, 19.
- Cosnier, J. (2008). Les gestes du dialogue. *La communication, état des savoirs*. Sciences Humaines, p.119-128.
- Ekman, P., Friesen, W.V., Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*, New York: Ed. Pergamon Press.
- Goffman, E. (1984). Entretien avec Erving Goffman. In Y. Winkin, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 54, 85-87.
- Goulard, E. (2014). *Comprendre et maîtriser l'intelligence non verbale: Les gestes, attitudes et comportements pour se faire des amis et réussir sa vie professionnelle*. Leduc.s Éditions.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Bantam Doubleday, Reprint 1988, 217 p.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63.
- Kendon, A. (1988). *Sign languages of Aboriginal Australia : Cultural, semiotic and communicative perspectives*. Cambridge and New-York : Cambridge University Press.
- « L'école de Palo Alto. On ne peut pas ne pas communiquer ! » [archive] (2008). Sciences Humaines.
- Lendrevie, J., De Baynast, A., Riou, N. (2004). *Publicitor – Théorie et pratique de la communication*. Dalloz, 6^{ème} édition, 624 p.
- Marsille, J. B. (2013). *La communication non verbale*. Ed. Gualino-Lextenso.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92, 350-371.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mehrabian, A. (1972). *Silent Messages: Implicit Communication Of Emotions And Attitudes*. Wadsworth Publishing, 152 p.
- Mondada, L. (2006). Une approche praxéologique et cognitive de la relation à autrui: les défis interdisciplinaires de Bernard Conein. À propos de la parution de Bernard Conein, Les sens sociaux. Trois essais de sociologie cognitive. *Langage et société*, 3, 143-152.
- Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales : une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, 219-266.
- Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, 175, 129-147.
- Mondada, L. (dir.). (2014). Corps en interaction : participation, spatialité, mobilité. *Langage et société*, 4, 144a-147.
- Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*. Presses Univ. du Mirail.
- Sfez, L. (1993). *Dictionnaire critique de la communication*. PUF.
- Tannen, D., Hamilton, H. E., & Schiffrin, D. (2015). *The Handbook of Discourse Analysis*. John Wiley & Sons.

Sites internet :

- Jacques Cosnier - ICAR. (s. d.). Consulté 18 novembre 2015, à l'adresse <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/axes.htm>
- Tellier, M. (Nov. 2013). Communication non-verbale et geste coverbal – Marion nous explique la différence fondamentale. Consulté à l'adresse <http://www.decodeurdunonverbal.fr/communication-non-verbale-et-geste-coverbal/>
- Winkin, Y. « *Communication* », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 03 novembre 2015.

3. METHODE VERBO-TONALE

Articles et ouvrages :

- Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words*, Cambridge: Harvard University Press.
- Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde*, 2, 35-70.
- Billières, M. (2005). Les pratiques du verbo-tonal - Retour aux sources. *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, 67-87.
- Boroy, A. (2011). Verbo-Tonale : Quand le corps donne la parole. *Les articles santé et Médecine de Annie Boroy*.

- Dunoyer de Segonzac, M. (1982). *Du jeu et de l'art pour entendre et pour parler*. Lyon : Editions Robert.
- Guberina, P. (1979). *Evaluation of the verbotonal system as a rehabilitation technique*. Znanstv. Izvj., USA project, 1972.-78. Zagreb : Centar SUVAG.
- Guberina, P. (1992). Philosophie, principes et développement de la méthode, La méthode verbo-tonale en 1992. *Le Courrier de Suresnes*, 58, 13-20.
- Guberina, P. (sous la direction de Claude Roberge) (2003). *Rétrospection*. Zagreb : ArTresor.
- Intravaia, P. (2007). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Paris : Didier Erudition, 3^{ème} édition.
- Le Calvez, V. (2009). La méthode verbo-tonale à l'heure de l'implant cochléaire. *Connaissances Surdités*, 13-17.
- Léon, P. (1992). *Phonétisme et Prononciations du français*, Paris : Nathan-Fac.
- Renard, R. (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. CIPA, 3^{ème} édition.
- Smit, B. (1994). Du mouvement musical à la parole. *Association des Praticiens de la Méthode Verbo-Tonale. Bulletin de liaison*, 33, 13-33.
- Troubetzkoy, N. S. (1967). *Principes de phonologie*, Paris : Klincksieck, 2^{ème} éd, Édition originale : 1939.

Sites internet :

- Annie Boroy | Scribium. (s. d.). Consulté 18 mars 2016, à l'adresse <https://scribium.com/annie-boroy/>
- Chapitre 2 : La méthode verbo-tonale d'intégration phonétique. Rappel historique et définition opératoire - Intravaia Verbo-Tonale. (s. d.). Consulté 10 mars 2016, à l'adresse <http://www.intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-2-La-methode-verbo-tonale>
- Méthode Verbo Thonale | Surdité Audtion Langage. (s. d.). Consulté 18 mars 2016, à l'adresse <http://www.ada74.fr/Surdite-Audtion-Langage/methodes-verbo-thonales.html>
- Méthode verbo tonale: origine et fondements. (s. d.). Consulté à l'adresse <http://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>
- Méthodes, enseignement, apprentissage prononciation, Phonétique, FLE. (s. d.). Consulté 10 février 2016, à l'adresse <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours3.html#bibliographie>
- PHONÉTIQUE CORRECTIVE EN FLE : MÉTHODE VERBO-TONALE / Méthode verbo-tonale / MVT /phonétique corrective / correction phonétique / rythme / intonation / prosodie / français langue étrangère / FLE /. (s. d.). Consulté 10 février 2016, à l'adresse <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/>
- Version audio - Intravaia Verbo-Tonale. (s. d.). Consulté 11 février 2016, à l'adresse <http://www.intravaia-verbotonale.com/?Version-audio>

ANNEXES

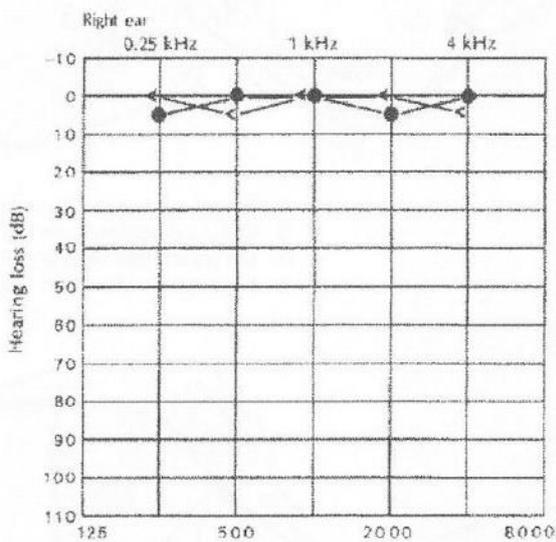
<u>Annexe 1</u> : Audiogrammes.....	I
<u>Annexe 2</u> : Schéma d'un appareil auditif.....	II
<u>Annexe 3</u> : Schéma d'un implant cochléaire.....	III
<u>Annexe 4</u> : Exemples de mouvements corporels de la Méthode Verbo-Tonale.....	IV
<u>Annexe 5</u> : Comptines accompagnées de leurs transcriptions graphiques.....	VI
<u>Annexe 6</u> : Tableaux récapitulant les pourcentages de réussite des postures (P), mimiques (M) et gestes (G) ainsi que les pourcentages d'interactions réussies (IR) dans les trois situations (IP, IA et SI) par enfant et par séance.....	X
<u>Annexe 7</u> : Tableaux récapitulant l'évolution qualitative de la communication par enfant et par séance.....	XVI
<u>Annexe 8</u> : Grilles d'évaluation de la communication par enfant.....	XXXVII

Annexe 1 :

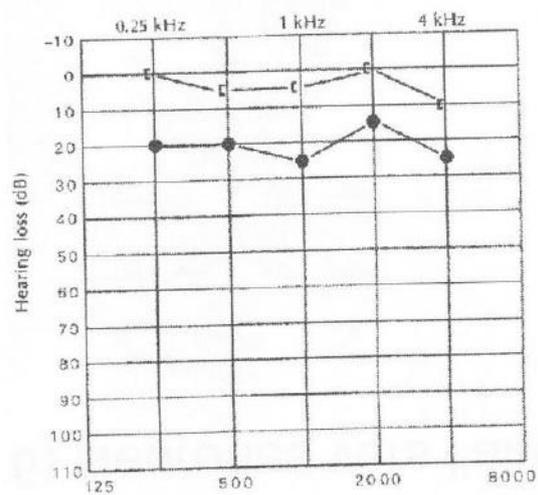
Audiogrammes

Voici quatre exemples d'audiogrammes : une audition normale, une surdité de transmission, une surdité de perception et une surdité mixte.

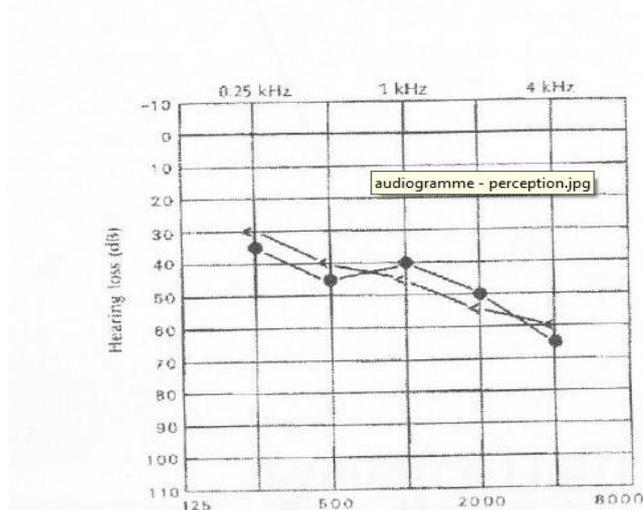
- Audition normale



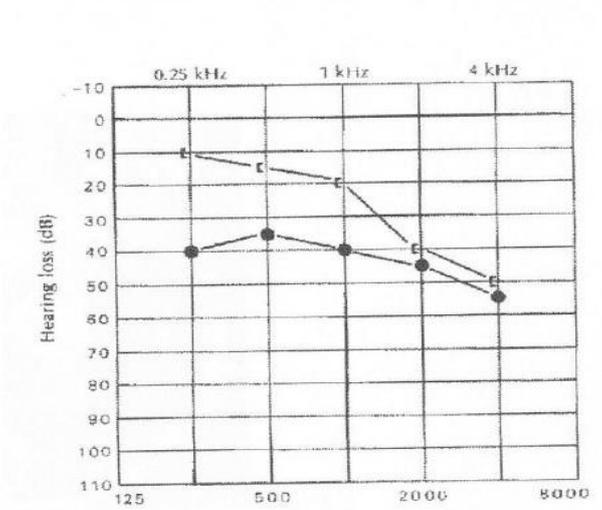
- Surdité de transmission



- Surdité de perception



- Surdité mixte

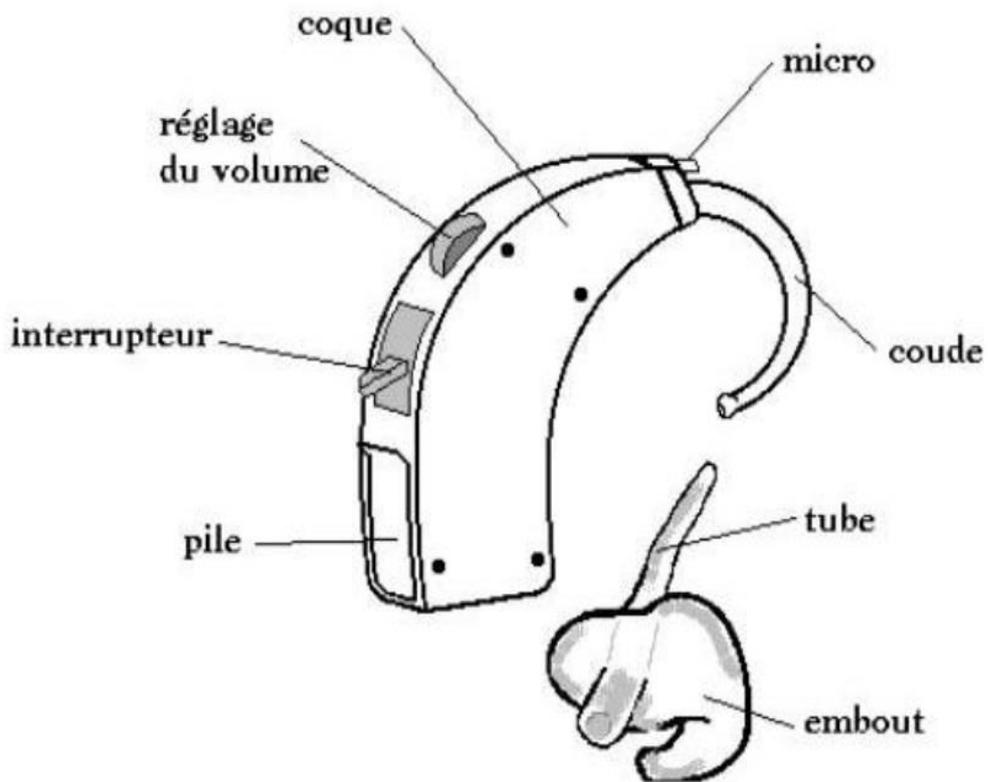


Source : Cours de Physiologie de l'audition et de la phonation – Dr Philippe Bordure

Annexe 2 :

Schéma d'un appareil auditif

Voici le schéma d'un appareil auditif conventionnel à contour d'oreille, l'appareil auditif utilisé le plus couramment.

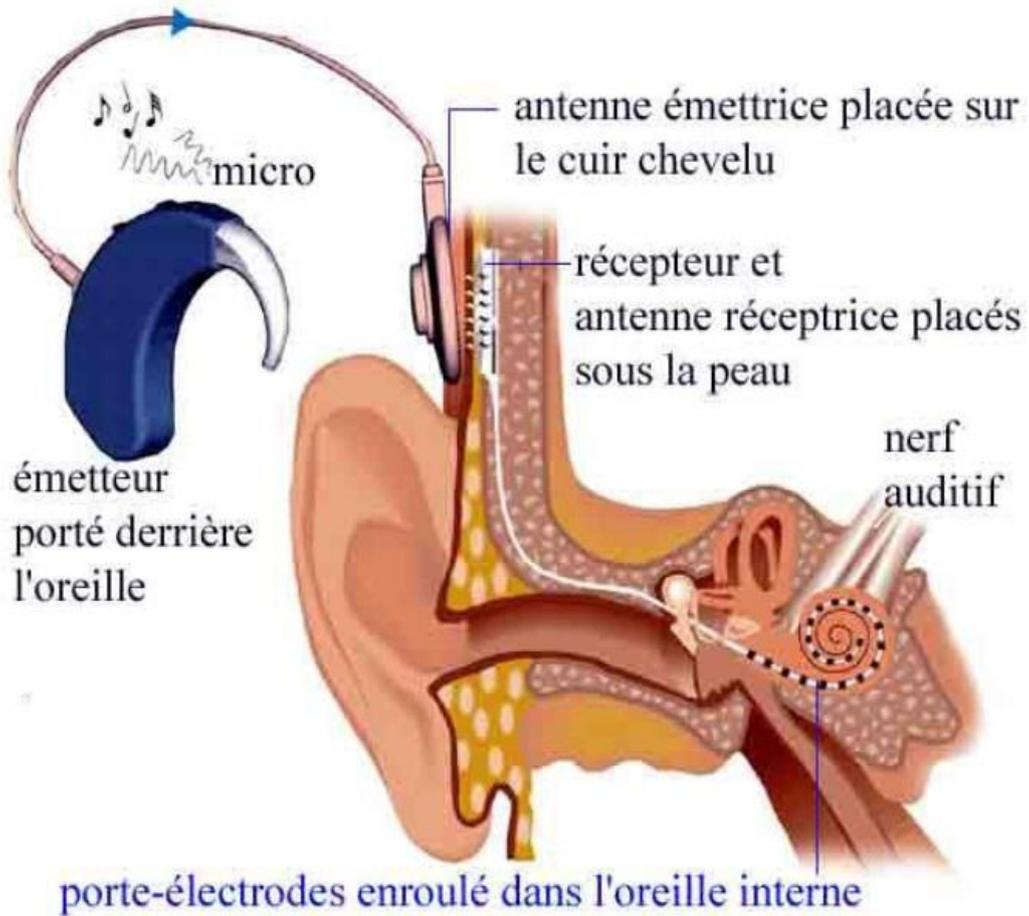


Source : <http://www.coquelicot.asso.fr/>

Annexe 3 :

Schéma d'un implant cochléaire

Voici le schéma d'un implant cochléaire en place.



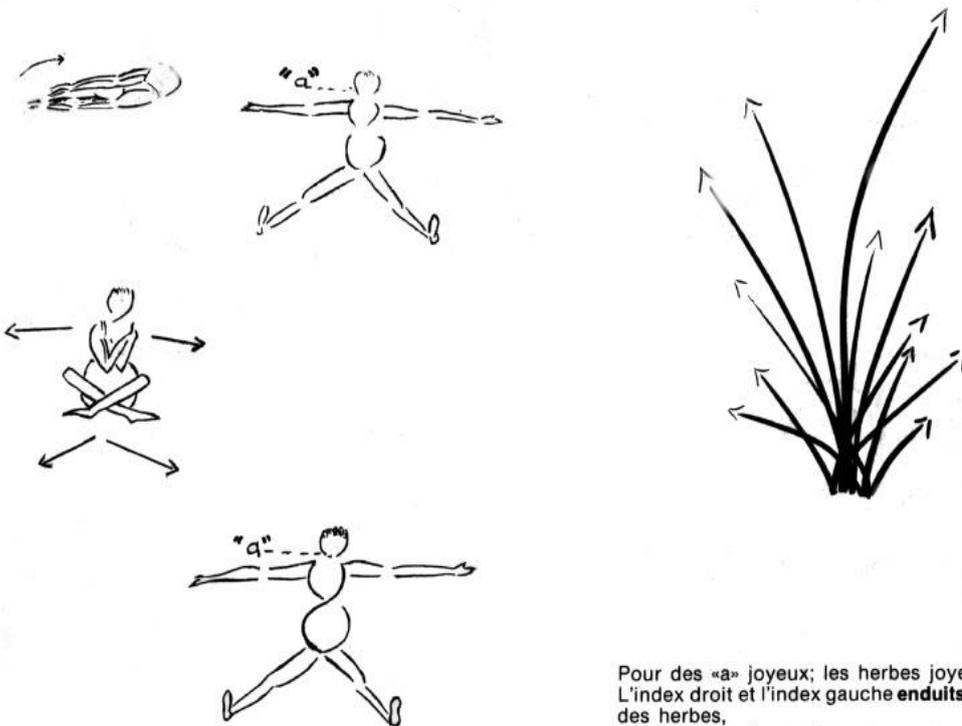
Source : <http://recorlsa.online.fr/implantcochléaire/>

Annexe 4 :

Exemples de mouvements corporels de la Méthode Verbo-Tonale

4. Exemple de la voyelle A

A ouvre tout grands ses bras



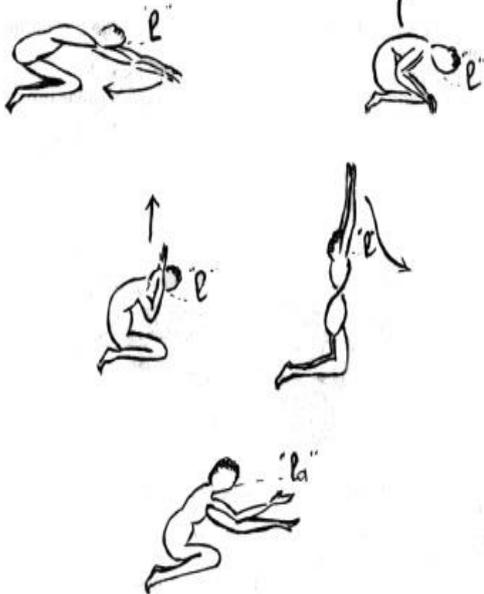
Pour des «a» joyeux; les herbes joyeuses.
L'index droit et l'index gauche **enduits de rouge** lancent
des herbes,
à droite puis à gauche
selon qu'on utilise l'index droit ou l'index gauche.

5. Exemple de la voyelle L

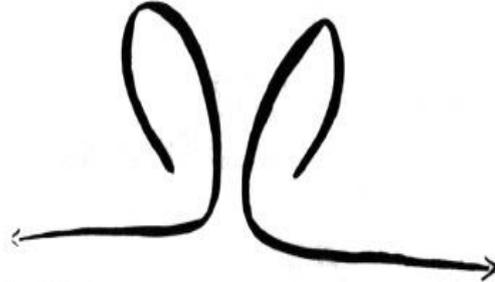
L

liquide, sonore.

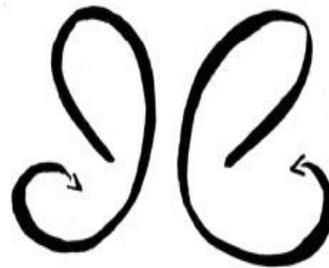
mouvement qui dure.



«L» une courbe de tendresse s'enroule et se déroule pour envelopper la voyelle.



Les 2 index **enduits de rouge** font un mouvement d'enroulement vers le haut tout le temps que dure «l» puis s'écartent à droite et à gauche pour terminer avec l'ouverture du «a».



Les 2 index **enduits de brun** font un enroulement vers le haut tout le temps que dure «l» mais referment l'enroulement pour terminer sur «lo».

Source : Dunoyer de Segonzac, 1982. *Du jeu et de l'art pour entendre et pour parler.*

Annexe 5 :

Comptines accompagnées de leurs transcriptions graphiques

Comptine n°1 :

Va, va, va

Viens, viens, viens

A moi

A toi

A vous

A nous

Roule, roule

Oh là là, oh là là

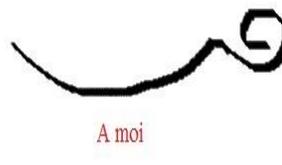
Il est là, il est là !



Va, Va, Va



Viens, Viens, Viens



A moi



A toi



A vous



A nous



Roule



Oh là là



Il est là

Comptine n°2 :

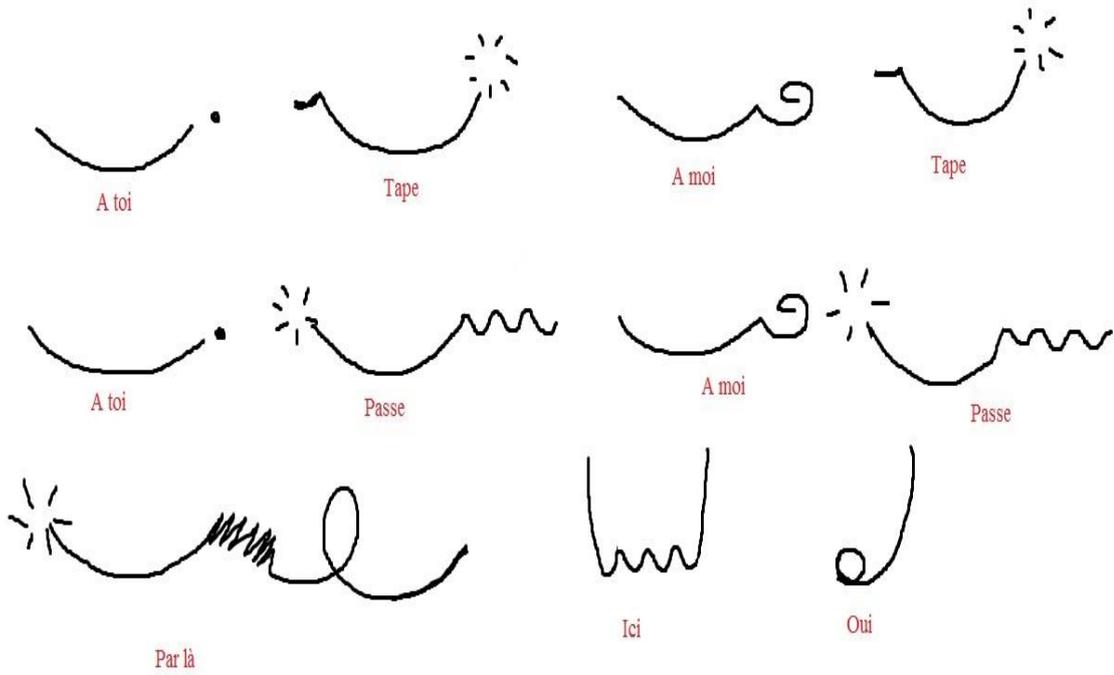
A toi, tape !

A moi, tape !

A toi, passe !

A moi, passe !

Par-là, ici, oui !



Comptine n°3 :

Petit chat

Se cache, se cache

Où es-tu ? Où es-tu ?

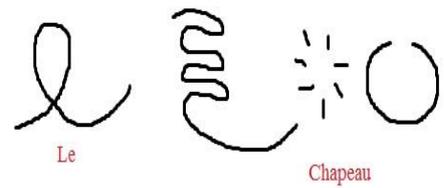
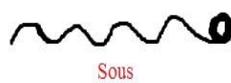
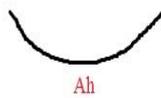
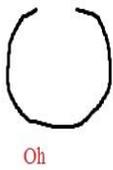
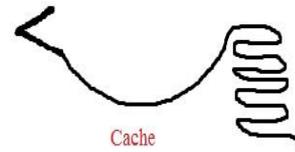
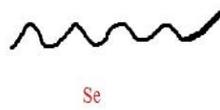
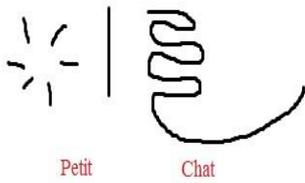
Chez moi ?

Chez toi ?

Oh ! Ah !

Sous le chapeau

Chut ! Zut !



Comptine n°4 :

Toc toc toc ! Qui est là ?

Toc toc toc ! Qui est là ?

C'est moi ?

C'est toi ?

C'est lui ?

C'est elle ?

C'est nous ?

C'est vous ?

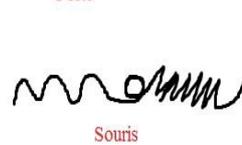
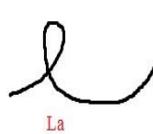
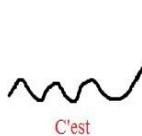
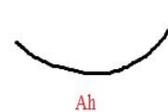
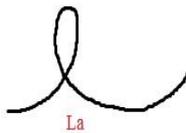
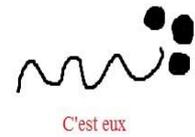
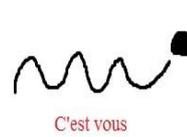
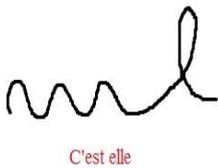
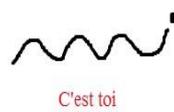
C'est eux ?

Pousse la porte

Tire la porte

Ah ! Oui !

C'est la souris !



Annexe 6 :

Tableaux récapitulatif des pourcentages de réussite des postures (P), mimiques (M) et gestes (G) ainsi que les pourcentages d'interactions réussies (IR) dans les trois situations (IP, IA et SI) par enfant et par séance

- Karim :

Date	IP (%)				IA (%)				SI (%)		
	IR	P	M	G	IR	P	M	G	P	M	G
18/09/2015	60,2	52,7	72,3	50	67,1	39	66,7	49,3	41,8	91,7	64,5
02/10/2015	57,5	39	69	57,7	61,4	66,5	75	66,8	41,8	91,7	70,5
06/11/2015	45,8	37,5	50	25	57	47,3	69,3	55,7	27	66,7	58,3
13/11/2015	70,5	50	89	66,7	76,8	60,7	91,7	64	28,4	56,3	48,4
20/11/2015	64,3	50	69	58,3	72,2	64	77,7	80,7	45,8	54,6	45,8
04/12/2015	63,2	52,7	64	64	78	71	87,5	87,5	55,5	85,4	60,3
11/12/2015	54,5	49,3	55,7	41,7	65	57,5	75	58,3	59,7	76,3	77,8
18/12/2015	46,8	36,5	53,5	40	56,2	40	50	66,7	39,5	43,8	25
08/01/2016	68	54,6	90	61,6	64,8	49	83,3	60,7	66,8	75	72,5
15/01/2016	71,3	53,5	87,5	75	67,6	40	100	75	58,3	68,8	70,5
22/01/2016	70,7	55,7	89	72,3	59,5	53,5	54	54	66,6	73,4	76,4
29/01/2016	69,5	52	77	68,8	58	33,3	54	33,3	66,8	73	75
05/02/2016	65,2	60,5	72,5	58	66,3	75	75	75	50	75	66,8
12/02/2016	76	70,8	81,3	83,3	79,2	75	75	100	58,3	83,3	75
19/02/2016	48,8	37,5	56,3	31,3	57,8	25	50	50	25	53,4	36,6
11/03/2016	53,5	64,3	85,5	73	73,2	69,3	83,3	83,3	53,4	81,4	68
18/03/2016	64	69,3	89	89	71,4	75	87,5	87,5	53,4	89,6	81,4
25/03/2016	63,2	51,8	76,8	60,5	70,1	69,3	83,3	58,3	47,2	61,2	62,2
01/04/2016	69,6	69,3	80,7	80	88,6	75	100	87,5	58,3	85	85
08/04/2016	75	70,8	93,8	83,3	92	75	100	91,7	61,2	77,5	66,7
13/05/2016	62,2	70,5	63,5	72,3	75,3	71,8	67,5	75	58,3	62,5	57,3

- Alyssa :

Date	IP (%)				IA (%)				SI (%)		
	IR	P	M	G	IR	P	M	G	P	M	G
18/09/2015	65,4	80,7	57,7	83,3	78,2	83,3	77,7	83,3	70,8	67	58,5
02/10/2015	58,7	52,3	55	52,3	72,8	57,7	67	61	64,3	67	52,8
16/10/2015	60,5	73,3	70	58,3	75	70	73,3	73,3	76,6	60	60,6
06/11/2015	41,2	44,3	26,7	36,7	64,3	50	25	37,5	55	43,3	52,5
13/11/2015	67,6	60	76,7	76,7	70,5	60	83,3	80	42	45,8	46
20/11/2015	65	73,3	61	67	67,6	73,3	67	67	71,7	44	58,3
04/12/2015	71,2	80	73,3	80	69,2	70	75	70	55	46	46,7
18/12/2015	77,5	87,5	66,5	87,5	76,8	75	75	75	77,5	77,5	70
08/01/2016	72,4	85	70	72	76	75	70	83,5	82,5	66,8	80
15/01/2016	67,6	87,5	55	83,5	79	87,5	83,5	83,5	82,5	33,3	75
22/01/2016	75	93,8	66,3	87,5	84	100	75	75	74	65	48
29/01/2016	48	33,8	52,5	60	62,5	70	62,5	62,5	55	60	65
05/02/2016	27,5	30	33,3	25	36	50	50	50	30,8	18,3	30
12/02/2016	20,2	33,3	30	30	24,3	33,5	25	20	24	28,4	24
19/02/2016	34,2	46,7	30,7	38,3	47,5	66,5	36,5	41,5	58	28,4	46,6
11/03/2016	66,4	91,8	60,5	62,5	74,2	87,5	58,5	62,5	70	68	68
18/03/2016	60	67	61	72,3	75	66,5	83,5	57,5	56	65	64
25/03/2016	61,3	64,5	73	64,5	77	64	83,3	72,3	49,5	50	52,2
01/04/2016	68,8	61	67	61	75,8	66,5	71	66,5	68,3	70,8	68,3
08/04/2016	69,3	75	64,5	68,8	78,5	66,5	83,5	62,5	56,2	47,2	51,2
13/05/2016	78,5	77,5	80,2	78,6	85	75	84,3	76,8	71	69,5	74,3

- Eve :

Date	IP (%)				IA (%)				SI (%)		
	IR	P	M	G	IR	P	M	G	P	M	G
18/09/2015	94,5	100	100	83,3	100	100	100	100	87,5	100	87,5
02/10/2015	87,4	77,8	91,7	77,8	100	100	100	100	87,5	100	100
16/10/2015	88	85,7	87,5	87,5	100	100	100	100	95	81,3	95
06/11/2015	90,3	100	96,7	100	100	100	100	100	87,5	100	100
13/11/2015	93,4	100	100	91,7	100	100	100	100	90	93,8	90
20/11/2015	86,8	77,7	100	94,3	100	100	100	100	95	96,6	96,6
04/12/2015	95	100	100	100	100	100	100	100	91,7	100	100
11/12/2015	94,2	100	100	100	100	100	100	100	95,8	87,5	87,5
18/12/2015	96,5	100	100	100	100	100	100	100	100	91,8	95,8
08/01/2016	89,4	100	95	82	100	100	100	91,7	100	87,5	100
15/01/2016	95,6	100	100	100	100	100	100	100	100	87,5	85,5
22/01/2016	90	90,8	100	87,5	100	100	100	100	95	86,6	95
29/01/2016	60,4	60	80	60	93,5	70	75	70	75	75	50
05/02/2016	62	92,5	85	90	95,2	75	100	100	81,3	66,7	93,8
12/02/2016	68,8	100	95	100	97	100	100	100	100	100	100
11/03/2016	54,5	68,8	73,8	73,8	95	63,5	80	63,5	75	70	95
18/03/2016	75,8	75	75	75	96,2	75	75	75	100	100	100
01/04/2016	89	91,7	100	76,7	100	100	100	100	100	100	100
08/04/2016	95	100	91,7	91,7	100	100	100	100	100	91,7	95,8

- Jim :

Date	IP (%)				IA (%)				SI (%)		
	IR	P	M	G	IR	P	M	G	P	M	G
18/09/2015	41,5	44,3	19,3	33,3	65,2	83,3	58,3	66,7	62,5	61	43,8
02/10/2015	46,2	54	25	54	67,8	75	30,7	69,3	81,3	75	87,5
16/10/2015	67	75	30,7	77,7	75,5	91,7	50	89	73,4	31,3	73,4
06/11/2015	52,3	52,7	52,7	52,7	71,2	72,3	69,3	72,3	64,5	75	56,3
13/11/2015	58,8	71	16,5	83,5	77	87,5	62,5	100	75	58,3	73,4
20/11/2015	44,7	44,3	58,3	55,7	53,4	58,5	75	58,5	80,5	62,5	82
04/12/2015	31,2	50	66,7	50	0	0	0	0	0	0	11
11/12/2016	63,4	80	50	76,6	75	80,7	55,7	80,7	93,8	43,8	87,5
18/12/2016	46,8	66,5	33,5	71	68,5	71	50	87,5	79,5	81	76,8
08/01/2016	23	33,5	29	50	45,3	16,5	33,5	50	30	13,4	35
15/01/2016	27,5	33,5	50	50	58	16,5	33,5	54	81,3	66,8	93,8
22/01/2016	64,8	89	55,7	83,3	75	87,5	71	100	93,8	68,8	93,8
29/01/2016	62	47,3	52,7	91,7	78,6	83,5	71	83,5	93,8	81,3	85,5
05/02/2016	27,8	25	25	58,3	54	69,3	24,3	91,7	80	70	85
12/02/2016	68	89	58,3	77,7	73,2	91,7	69,3	91,7	93,4	83,4	93,4
11/03/2016	9,5	11	8,3	11	16,8	22,3	16,7	25	20	25	30
18/03/2016	65,5	83,3	58,3	58,3	85	100	83,5	75	88,8	55,5	84,7
01/04/2016	68,6	52,7	80,7	52,7	87,6	100	87,5	83,5	83,3	87,5	87,5
08/04/2016	72,2	77,7	69,3	89	91	100	75	75	100	54,2	95,8
13/05/2016	75,5	85,4	80	86,4	94	100	88,3	91,7	100	84,3	93,4

- Marguerite :

Date	IP (%)				IA (%)				SI (%)		
	IR	P	M	G	IR	P	M	G	P	M	G
18/09/2015	37,8	8,3	26	19,3	46,8	25	22,7	29	12,5	8,3	38
02/10/2015	41,5	8,3	15	21,7	51,2	18,8	16,3	27	6,3	9,7	39,3
16/10/2015	38	8,3	16,7	19,3	54,8	21,7	21,7	30,7	28	19,8	22
06/11/2015	31,6	26	0	27,7	54	32,7	22,3	36	6,3	25	30
13/11/2015	30	30,7	8,3	35	58,8	35,7	27,7	35,7	13	17,3	26
20/11/2015	23,2	25	11	32,7	52	27,7	19,3	33,3	33	16,7	41,7
18/12/2015	54,5	66,5	37,5	32,5	67	33,3	40	40	14,5	42,8	39,3
15/01/2016	62	62,5	16,5	29	28,5	25	25	25	45,8	37,5	41,8
22/01/2016	59,3	33,3	16,8	28,8	25	16,5	0	25	45	6,6	54,6
29/01/2016	55,8	41,8	14,5	28	56,2	33,3	33,3	33,3	37,5	37,5	45,5
05/02/2016	47,5	39,5	16,8	27	46,8	29	16,5	29	39,5	37,5	53,8
12/02/2016	63,4	56,3	17,8	56,8	65	66,7	66,7	25	24,5	12,5	43,3
19/02/2016	62,2	66,8	10	66,8	57,3	46	0	46	41,6	6,6	58,4
11/03/2016	66,8	64,5	33,3	60,5	68,4	71	33,5	75	55	50	66,6
18/03/2016	71	77,7	66,7	80,7	67,7	66,7	66,7	50	45	51,4	61,6
25/03/2016	67,8	66,8	54,3	68,3	70,2	66,7	66,7	40	48	43	55
01/04/2016	52,3	35,7	21,7	24,3	67	40	60,7	37,7	37	45,8	60,5
08/04/2016	73,3	70,5	28,8	53,8	75,5	57,5	49,3	49,3	58	12,5	65
13/05/2016	76,4	75,2	67,5	75	78	72,5	65,3	68,5	61,3	55	64,8

- **Marion** :

Date	IP (%)				IA (%)				SI (%)		
	IR	P	M	G	IR	P	M	G	P	M	G
18/09/2015	22,2	20	40	44,4	35,2	36,4	36,4	72,7	0	66,7	50
02/10/2015	20,8	11,1	33,3	44,4	44	28,6	57,1	57,1	0	66,7	87,5
16/10/2015	26,5	30,8	30,8	38,5	54,3	46,2	46,2	53,8	40	79,2	60
06/11/2015	17,5	15,4	15,4	15,4	48,6	37,5	25	25	0	33,3	37,5
13/11/2015	26,6	30	30	50	57,2	42,9	71,4	42,9	40	37,5	60
20/11/2015	25,2	25	0	25	63,4	66,7	33,3	66,7	33,3	25	50
04/12/2015	48,5	50	50	87,5	65,5	66,7	33,3	66,7	41,2	66,6	87,5
11/12/2015	35,4	20	10	40	58	66,7	0	66,7	16,7	5,5	22,2
18/12/2015	30,3	16,7	16,7	33,3	52,7	50	25	50	25	12,5	50
08/01/2016	46,3	41,2	17,6	44,1	41	33,3	33,3	83,3	62,5	93,8	75
15/01/2016	54	50	25	50	55,2	50	50	50	54,3	48	79,3
22/01/2016	65,5	70	45,5	70	68,3	80	60	50	50	43,4	61,6
29/01/2016	44,2	33,3	20	44,4	65	71,4	71,4	66,6	75	75	87,5
05/02/2016	12,8	0	0	20	27,3	20	33,3	60	12,5	0	12,5
12/02/2016	34,5	20	25	45,5	42,6	40	75	75	62,5	50	31,3
19/02/2016	56	60	27,3	54,5	57,2	75	0	75	80	40	80
11/03/2016	42	40	35,7	53,8	60,5	75	25	75	80	45	80
08/04/2016	35,2	55,5	8,3	44,4	55,1	62,5	62,5	66,6	75	4,2	75
13/05/2016	71,4	63,5	58,7	75	72,3	76,4	75	76,5	76,4	56,2	75

Annexe 7 :

Tableaux récapitulatif l'évolution qualitative de la communication par enfant et par séance

- Karim

Date	Activités en interaction avec un pair	Activités en interaction avec un adulte	Activités sans interaction (comportement en groupe)
18/09/15	-Ouvert à la communication ; -Bon regard ; -Tour de rôle difficile à respecter ; -Provoque parfois ses pairs	-A l'écoute des consignes ; -Bon comportement	-Communication plus passive ; -Dans l'observation des autres
02/10/15	-Ouvert à la communication ; -Ne va pas spontanément vers les autres mais attend que qqn vienne à lui -Tour de rôle non en place	-A l'écoute ; -Peu enthousiaste cependant	-Peu de regards vers ses pairs ; -Est facilement distrait ;
06/11/15	-Echanges variés avec ses camarades ; -Ravi de faire les activités avec eux ; -Moins dans la communication active	-Concentration limitée, besoin de répéter plusieurs fois les consignes ; -Interagit tout de même avec plaisir	-Peu attentif aux consignes ; -Semble « ailleurs » ; -Joue de son côté avec le matériel
13/11/15	-Sollicite ses pairs et les encourage ; -Bon regard ; -Prend plaisir à interagir avec ses camarades	-Bonne écoute des consignes ; -Bon sens de l'humour	-Peu de regards dirigés dans les activités sans interaction ; -Meilleur respect du tour de rôle ; -Concentration limitée
20/11/15	-Cherche les interactions avec ses autres pairs ; va plus vers les autres ; -Attention limitée : aime provoquer ses camarades au bout d'un moment	-Bon comportement en première partie de séance ; -Puis agité ensuite : il est exclu du groupe pour se calmer dehors	-Davantage dans l'observation au début ; -Est à l'écoute ; -Mais capacité de concentration limitée : provocations nombreuses à la fin
04/12/15	-Cherche les interactions, est ouvert à la communication et à l'écoute ; -Bonne tenue du regard	-Réagit dès qu'un adulte le sollicite ; -A l'écoute des consignes ; -Bon regard	-Regard mieux dirigé ; -Observe plus qu'il n'agit ; -Dans le mimétisme par rapport à Eve

11/12/15	-Rentre bien dans la relation à l'autre ; -Explique lorsqu'un pair n'a pas compris la consigne ; -Accepte de suivre Marion	-Rentre bien dans l'échange ; -Bon comportement tout au long de la séance	-Plus attentif, meilleure écoute ; -Plus de regards vers les adultes que vers ses pairs
18/12/15	-Attend que les autres viennent à lui ; -Semble perdu dans les consignes ; -Prend plaisir à interagir par la suite ; -Bonne complicité avec ses camarades	-Les interactions avec les adultes sont davantage passives cette séance ; -Prend plaisir tout de même à faire les activités	-Bonne écoute en début de séance ; -Facilement distrait ensuite ; -Difficultés à s'adapter aux consignes ; -Dans l'imitation des autres ;
08/01/16	-Reste le seul à accepter Marion et à venir la solliciter pour interagir avec elle et l'encourager ; -Bonne écoute et bonne direction du regard en interaction	-Bonne direction du regard ; -Interactions efficaces	-Bonne écoute en début de séance ; -Rapidement distrait ensuite ; -Perturbé lorsqu'on modifie les consignes ; -Regards peu dirigés vers ses pairs
15/01/16	-Ravi de commencer la séance ; -Varie ses partenaires de communication, ouvert à tous	-Les interactions avec l'adulte le rassurent et le cadrent ; -Peut être parfois rigide par rapport aux consignes	-Volontaire et dynamique ; -Tour de rôle encore difficile ; -Rigidité par rapport aux consignes parfois
22/01/16	-Met de la bonne humeur et dynamise les échanges ; -Bonne écoute de ses camarades ; -Encourage Jim à revenir parmi eux	-Volontaire et appliqué ; -Bons échanges avec l'adulte ;	-Met de la bonne humeur et dynamise le groupe ; -Difficultés avec le tour de rôle ; -Perturbé par le conflit entre les autres
29/01/16	-Bons échanges avec Jim au début ; -Puis s'agite, joue et n'est plus du tout disponible pour les activités	-Non à l'écoute car perturbé par le conflit qui anime ses autres pairs ; -Très agité : besoin d'être recadré	-Concentration perturbée ; -Faits cependant de bons efforts pour participer aux activités au début
05/02/16	-Apprécie de rentrer en interaction avec ses camarades ; -Bonne écoute et regards bien dirigés -Quand l'attention chute : moins à l'écoute	-Communication plus passive au début ; -Puis meilleure participation	-Plus calme et posé -Davantage dans l'observation au début ; -Puis efforts de participation
12/02/16	-Va vers les autres pour les solliciter ; -Dynamise les échanges ;	-Volontaire et enthousiaste ; -Bonnes interactions	-Efforts de participation ; -Meilleure concentration

	-Regards bien dirigés vers ses pairs		
19/02/16	-Manque de réactivité dans les interactions, semble perdu ; -N'est pas dans l'échange aujourd'hui mais fait des efforts malgré tout	-Besoin d'être recadré ; -N'est pas dans l'échange mais fait des efforts en deuxième partie de séance	-Arrive en séance très agité ; -N'intègre pas les consignes ; -Très facilement distrait
11/03/16	-Ouvert à la communication avec ses pairs ; -Va vers les autres et les sollicite (alors que personne ne va vers lui); -Bonne écoute	-Bonne écoute des consignes ; -Interactions dynamiques et joyeuses ; -Besoin cependant d'être recadré sur son comportement quand il n'est plus concentré	-Imitation des autres et persévérations ; -Concentration limitée dans le temps ; -Prend tout de même plaisir aux activités -Mieux concentré pour suivre la comptine
18/03/16	-Ouvert aux autres, disponible pour les interactions malgré les difficultés rencontrées lors de la séance avec les autres enfants	-Calme et volontaire pour les échanges ; -Bon regard dirigé ; -Bon sens de l'humour	-Attentif aux consignes ; -Reste calme malgré les tensions ; -Egaye et dynamise le groupe par sa bonne humeur ; -Regards dirigés plus vers les adultes
25/03/16	-Plus de difficultés à rentrer en relation avec les autres ; -Perdu dans les consignes ; -Ne regarde pas ses pairs ; -Fait cependant des efforts pour participer	-N'écoute pas les consignes et n'est pas concentré ; -Besoin d'être recadré sans cesse ; -Mieux en fin de séance	-Bonne attitude au début ; -Provocations nombreuses ensuite ; -Du mal à se poser ; -Dans l'imitation du comportement d'Alyssa ; -Mieux en fin de séance
01/04/16	-Interactions dynamiques avec ses pairs ; -Apprécie les activités ; -A besoin cependant du regard approuvateur de l'adulte, regarde moins ses pairs	-Adopte globalement un bon comportement ; -Est ouvert aux échanges et à l'écoute des consignes au début ; -Plus de difficultés pour rester concentré par la suite	-Fait des efforts pour rester attentif et à l'écoute des consignes ; -Rapidement fatigable cependant ; -Se dissipe et perturbe les autres au bout d'un moment -Regards davantage dirigés vers l'adulte
08/04/16	-Se dirige vers les autres pour rentrer en interaction avec eux ; -Dans l'échange dynamique	-Agité au début : difficile à recadrer ; -Adopte globalement un bon comportement par la suite	-Moins à l'écoute des autres ; -Peu de regards dirigés vers ses pairs ; -Efforts de comportement cependant

13/05/16	-N'est pas très réactif cette séance ; -Difficulté à rester à l'écoute de ses pairs	-Reste calme mais ne réagit pas aux sollicitations ; -Beaucoup de lenteur dans les échanges	-Difficulté à rester attentif aux consignes ; -Davantage actif pour la comptine
----------	--	--	--

- Alyssa

Date	Activités en interaction avec un pair	Activités en interaction avec un adulte	Activités sans interaction (comportement en groupe)
18/09/15	-Cherche le regard d'Eve pour les consignes ; -Bonne complicité avec Karim ; -Dirige en permanence ses camarades	-Souvent dans l'opposition et la provocation ; -Frustrée quand on lui demande d'arrêter	-N'est pas à l'écoute des autres, impulsive ; -Tour de rôle non respecté
02/10/15	-Cherche les interactions avec Jim et Eve mais rejette les autres ; -Frustrée lorsque Jim ne s'intéresse pas à elle ; -Dirige beaucoup ses pairs	-Moins dans l'opposition ; -Meilleure écoute	-Impatience et impulsivité ; -Peu de regard vers ses pairs
16/10/15	-Dirige et réprimande lorsque les consignes ne sont pas bien comprises par les autres ; -Suit Eve et s'ouvre un peu plus aux autres	-Volontaire et appliquée ; -N'est pas sûre d'elle et cherche le regard approuvateur de l'adulte pour les activités	-S'intègre mieux au groupe et encourage ses pairs ; -Ne laisse cependant pas beaucoup de place aux autres enfants
06/11/15	-Sollicite trop souvent Eve et Jim et ne s'intéresse pas aux autres ; -Tape Jim lorsqu'elle est frustrée ; -Meilleur comportement après passage chez la psychologue	-Besoin d'affectif avec l'adulte ; -Désobéissance ; -Meilleur comportement après passage chez la psychologue	-Bonne écoute pour l'entrée des enfants ; -Meilleur regard vers ses pairs ; -Attention labile ensuite et impulsivité ; -Besoin d'attirer l'attention sur elle
13/11/15	-Sollicite beaucoup Eve et très peu les autres ; -Accepte cependant les interactions avec ses autres pairs	-Globalement attentive et disciplinée ; -Meilleure gestion de la frustration	-Meilleure écoute des autres ; -Bon respect du tour de rôle ; -Attention labile si n'est pas intéressée ; -Privilégie les regards vers l'adulte pour la

			comptine
20/11/15	-S'ouvre davantage à ses camarades ; -Bonnes interactions avec Eve ; -Besoin de diriger	-Bon comportement ; -Meilleure gestion de la frustration	-Meilleure écoute des autres ; -Attention labile si n'est pas intéressée
04/12/15	-Au début, suit beaucoup Eve et ne répond pas aux sollicitations de Karim, voire les rejette... ; -Meilleure distance à l'autre ; -Parcours : bonnes interactions avec les autres, ouverte à la communication.	-Bon comportement dans l'ensemble ; -Mais besoin de provoquer parfois pour attirer l'attention sur elle	-Prend des initiatives et propose des choses au groupe ; -Besoin d'attirer l'attention sur elle ; -Moins bonne écoute
18/12/15	-Bon regard et s'ouvre à ses pairs ; -Est stimulée par le comportement d'Eve ; -Besoin de diriger et d'imposer ses règles	-Provocations et difficulté à adapter son comportement avec un adulte	-Attention limitée dans le temps ; -N'est pas à l'écoute des autres lorsqu'elle n'est pas directement sollicitée
08/01/16	-Plus ouverte et à l'écoute de ses pairs ; -Prend exemple sur Eve pour le rythme au djembé ; -Dirige moins les autres ; -Est beaucoup dans l'imitation de Jim pour attirer son attention ;	-Moins dans la provocation et plus posée	-Fait des propositions aux autres -Plus attentive
15/01/16	-Recherche l'approbation d'Eve pour tout ce qu'elle fait ; -Fait des efforts pour aller vers les autres	- L'adulte doit la recadrer sans cesse - Beaucoup de provocations	-Refuse dans un premier temps de participer à l'atelier ; -Peu d'autonomie ; -Besoin de se faire remarquer ;
22/01/16	-Provocations et menaces envers Eve dû à une rivalité entre elle et Jim ; -Se calme lorsque Jim est exclu ; -S'ouvre davantage à Marguerite	-Dans l'opposition ; -Mieux après que Jim sort de la salle	-Ne s'intègre pas dans le groupe, reste isolée ; -Meilleur comportement en fin de séance
29/01/16	-Provocations et médisances envers Eve ; -Bonnes interactions cependant avec Marguerite et Karim	-Besoin de recadrage sans cesse -Provocations et insolence	-Montre très peu de concentration -Peu de regards vers ses pairs ; -Dans l'imitation du comportement de Jim
05/02/16	-N'interagit avec aucun	-Début de séance très	-Besoin permanent

	enfant en début de séance ; -Cherche la reconnaissance de la part de Jim : le sollicite beaucoup dans les activités	difficile, dans l'opposition ; -Amélioration du comportement quand l'adulte la recadre en restant à son écoute	d'attirer l'attention sur elle afin qu'elle ne se sente pas « oubliée » au sein du groupe -Ne s'affirme qu'à travers l'imitation de Jim et les provocations
12/02/16	-Se ferme à Eve ; -S'ouvre aux autres pairs, mais capacité limitée de concentration	-Bon comportement au début ; -Puis, insolence (influencée par Jim) menant à une exclusion	-Très dissipée ; -Provocante, influencée par Jim
19/02/16	-Peu de communication avec ses pairs ; -Imitation du comportement de Jim	-Besoin d'être recadrée sans cesse -Difficulté à respecter les consignes	-Peu concentrée dans les activités ; -Provocations nombreuses -Affirmation par imitation de Jim
11/03/16	-Recommence à diriger les autres dans les activités ; -Meilleurs échanges avec Karim et Marguerite au djembé	-Dans l'opposition en début de séance ; -Amélioration du comportement quand l'adulte la recadre en restant à son écoute	-Reste dans la provocation en début de séance ; -Bon comportement par la suite
18/03/16	-Renfermée sur elle-même au début ; -S'ouvre progressivement aux autres et retrouve le sourire (adhère à l'activité) ; -Prend plaisir à expliquer les nouvelles consignes à Eve qui vient d'arriver	-Dans l'opposition, comportement très infantile au début ; -Meilleure attitude en fin de séance	-Refuse de participer à l'atelier dans un premier temps, se ferme aux activités ; -Amélioration par la suite : à l'écoute de ce qu'il se passe
25/03/16	-Ne s'ouvre pas à ses pairs au début : peu de regard, n'est pas dans la relation ; -Revient participer pour l'activité du ballon qui lui plaît beaucoup : s'ouvre aux interactions ; -Dans l'imitation de Jim	-Dans l'opposition, comportement provocateur en première partie de séance ; -Amélioration par la suite, après recadrage ; -Cherche le regard approuvateur de l'adulte dans les activités	-Refuse de participer à l'atelier dans un premier temps ; -S'intègre peu à peu aux activités ;
01/04/16	-Comportement plus apaisé : davantage disponible pour les interactions avec ses pairs ; -Est moins dans l'imitation de Jim	-Les interactions avec les adultes la stimulent dans les activités	-Bon comportement dans l'ensemble ; -A l'écoute des autres -Continue malgré tout de provoquer Eve à la fin ;

08/04/16	-Interactions efficaces avec Karim -Refuse cependant d'entrer en relation avec Marion, ne l'intègre pas au sein du groupe.	-Dans la provocation : besoin d'être recadrée ; -Améliore son comportement par la suite, après recadrage par l'adulte	-Les provocations envers Eve reprennent ; -Imitation du comportement de Jim ; -Bons efforts par la suite : est plus calme et attentive
13/05/16	-Adopte un bon comportement avec ses pairs -Rentre bien en relation -Est moins dans l'imitation	-Quelques provocations au début mais fait des efforts par la suite pour être disciplinée	-Fait des efforts pour être attentive même si ce n'est pas toujours facile car reste facilement distraite

- Eve

Date	Activités en interaction avec un pair	Activités en interaction avec un adulte	Activités sans interaction (comportement en groupe)
18/09/15	-Ouverte à tous ses pairs ; -Vient en aide à ses camarades ; -A l'écoute	-Volontaire et appliquée ; -Prend beaucoup de plaisir aux activités	-Prend une place de référente ; -Attitude très positive : à l'écoute -Manque de confiance en elle : cherche le regard approuvateur de l'adulte
02/10/15	-Regards bien dirigés ; -Attitude bienveillante envers ses pairs -A l'écoute et ouverte aux interactions -Privilégie cependant les échanges avec les adultes avec lesquels elle se sent plus à l'aise	-Répond de manière tout à fait adaptée aux interactions avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Prend plaisir à échanger avec les adultes	-Référente ; -Aide les adultes à recadrer les autres enfants lorsqu'ils dépassent les limites ; -Se sent valorisée dans cette position
16/10/15	-Très bonne attitude envers ses pairs ; -Sollicite aussi Marion, souvent isolée -Stimule ses partenaires d'interaction ; -Fuit les interactions avec Jim car se sent envahie par lui	-Regards bien dirigés -A l'écoute des consignes ; -Prend plaisir à échanger avec les adultes	-Moteur du groupe ; -A l'écoute et disponible ; -Regards davantage dirigés vers les adultes que vers ses pairs ;

06/11/15	-Bonnes interactions avec ses pairs globalement ; -Est à l'écoute de ses camarades ; -Regarde davantage les adultes que les enfants (pour approbation)	-Bonnes interactions avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Prend plaisir à échanger	-Moteur du groupe ; -Attentive aux consignes ; -Regards davantage dirigés vers les adultes que vers ses pairs ; -Peu sûre d'elle
13/11/15	-Bien dans la relation avec ses pairs ; -Regards mieux dirigés vers les autres ; -Cherche davantage les interactions avec eux en allant à leur rencontre	-Très à l'aise avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Prend plaisir à échanger	-Sa place de référente la responsabilise : les autres enfants la suivent ; -Manque de confiance pour la comptine alors qu'elle a tout à fait les capacités
20/11/15	-Les enfants la sollicitent beaucoup dans les interactions et elle leur répond avec plaisir ; -Agacée cependant par le comportement « collant » de Jim et Alyssa...	-Excellente attitude avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Prend plaisir à échanger	-Moteur du groupe ; -Valorisée dans cette position ; -Manque de confiance accrue pour la comptine, se sent incapable de le faire : les adultes et les enfants l'encouragent
04/12/15	-Bonnes interactions avec ses pairs ; -Propose des choses et apporte un soutien aux autres enfants ; -Moteur dans l'interaction	-Ouvverte à la communication et active ; -Comportement tout à fait adapté ; -Ravie d'interagir avec les adultes	-Peu de regards vers ses pairs au début, puis amélioration par la suite ; -Davantage d'assurance pour la comptine et regard dirigé vers ses pairs
11/12/15	-Prend plaisir d'interagir avec ses pairs ; -Regards bien dirigés vers eux ; -Arrive à recadrer Jim quand celui-ci s'agite trop	-Communication active ; -Comportement tout à fait adapté ; -Prend plaisir à échanger avec les adultes	-Encourage ses pairs ; -Aide les adultes à recadrer les enfants perturbateurs ; -Perd ses moyens lorsqu'elle dirige seule le groupe : gros manque de confiance ; -Plus d'assurance pour la comptine
18/12/15	-Bonnes interactions avec ses pairs ; -Regards bien dirigés vers eux ; -Est à l'écoute et propose des choses ; -Sollicite aussi Marion (souvent exclue par les autres)	-Volontaire et ouverte à la communication ; -Prend plaisir à échanger avec les adultes	-Bonne attitude de référente ; -Veut dynamiser le groupe, qui lui semble un peu « mou » aujourd'hui ; -Accepte sans difficulté de jouer la comptine devant les autres cette fois

08/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Ouverte aux interactions avec ses pairs ; -Privilégie cependant plus les adultes ; -Supporte mal le comportement de Jim et Alyssa qui la collent sans cesse 	<ul style="list-style-type: none"> -Plus à l'aise dans les interactions avec les adultes ; -Volontaire et à l'écoute des consignes 	<ul style="list-style-type: none"> -Meilleure assurance devant les autres enfants pour la comptine ; -Ses pairs la prennent comme modèle dans les activités
15/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Ouverte aux interactions avec ses pairs ; -N'ose pas s'affirmer face à Jim et Alyssa qui la suivent continuellement 	<ul style="list-style-type: none"> -Communication active ; -Prend plaisir à échanger avec les adultes 	<ul style="list-style-type: none"> -Communication active, tournée vers ses pairs ; -Difficulté à s'affirmer face à Jim et Alyssa qui la suivent continuellement
22/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Les tensions entre elle, Alyssa et Jim la perturbent : elle est moins disponible pour les interactions ; -Fait cependant de bons efforts avec ses autres pairs 	<ul style="list-style-type: none"> -Fait de bons efforts de participation ; -Moins enthousiaste cependant en raison des conflits ; -Moins présente aux activités 	<ul style="list-style-type: none"> -Emotionnellement affectée par les propos tenus par Alyssa envers elle ; -Regards moins dirigés -Fait cependant de bons efforts pour ne pas en tenir compte durant la séance
29/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Fortement affectée par le conflit entre elle, Jim et Alyssa ; -Malgré des efforts de sa part, se renferme sur elle-même et participe moins aux activités 	<ul style="list-style-type: none"> -A l'écoute des consignes ; -Moins d'enthousiasme dans les interactions cependant 	<ul style="list-style-type: none"> -Craque au milieu de la séance en prétextant ne pas vouloir se mettre en binôme avec Marion ; -Débordée par ses émotions, elle peut interrompre la séance pour aujourd'hui
05/02/16	<ul style="list-style-type: none"> -Fait des efforts pour aller vers les autres et interagir ; -Bonne complicité avec Marguerite ; -Manque d'enthousiasme cependant 	<ul style="list-style-type: none"> -A l'écoute et appliquée ; -Se sent plus à l'aise dans les interactions avec les adultes (décalage de maturité par rapport aux autres) 	<ul style="list-style-type: none"> -A accepté de revenir participer aux séances ; -Est cependant moins présente aux activités, plus renfermée
12/02/16	<ul style="list-style-type: none"> -Meilleures interactions avec Jim ; -Se détend davantage dans les interactions ; -Encourage Marguerite 	<ul style="list-style-type: none"> -Se détend davantage dans les interactions ; -Retrouve le plaisir à échanger 	<ul style="list-style-type: none"> -Elle prend ma place pendant mon absence : valorisation qui l'encourage -Prend son rôle à cœur et montre plus d'assurance à diriger le groupe
11/03/16	<ul style="list-style-type: none"> -La communication avec ses pairs se détériore en raison des tensions ; -Rejette les sollicitations de Marguerite et préfère 	<ul style="list-style-type: none"> -Meilleures interactions avec les adultes ; -Peu d'enthousiasme cependant 	<ul style="list-style-type: none"> -Les tensions resurgissent ; -Se sent abandonnée par Alyssa et se pose en victime ;

	être seule ; -S'ouvre davantage par la suite		-S'isole un peu plus du groupe
18/03/16	-Ne souhaite pas participer à l'atelier au début pour ne pas se retrouver avec ses pairs (décalage de maturité entre elle et les autres enfants) ; -Accepte finalement de revenir et prend plaisir à échanger et à s'ouvrir, l'ambiance se détend	-Se détend davantage dans les interactions ; -Retrouve le plaisir à échanger	-Refuse dans un premier temps de venir participer à l'atelier ; -Décide finalement de venir et s'intègre au groupe (les enfants l'accueillent avec joie) ; -Ne souhaite cependant pas participer à la comptine
01/04/16	-S'ouvre plus à la communication ; -Mais privilégie les interactions avec Jim et Alyssa par rapport aux autres	-A l'écoute et appliquée ; -Se sent plus à l'aise dans les interactions avec les adultes	-Attentive et à l'écoute tout le long de la séance ; -Très sensible au regard des autres
08/04/16	-Plus détendue dans les interactions : apprécie les échanges ; -A l'écoute de ses camarades ; -Va davantage à leur rencontre	-Bonnes interactions avec les adultes, ce qui l'encourage dans les activités	-Ouverte à la communication ; -Se fait plus confiance

- Jim

Date	Activités en interaction avec un pair	Activités en interaction avec un adulte	Activités sans interaction (comportement en groupe)
18/09/15	-Ouvert à l'échange avec Eve ; -Prend plaisir à faire les activités ; -Ne s'intéresse pas à ses autres pairs ; -Rejette violemment Marion	-Fermé à la relation au début ; -Peu attentif aux consignes ; -S'ouvre petit à petit ; -Dirige mieux son regard à la fin ;	-Observe beaucoup en début de séance mais ne veut pas participer ; -S'intègre progressivement au groupe ; -Facilement distrait par la caméra
02/10/15	-Bonnes interactions avec Eve ; -N'est pas à l'écoute de ses pairs ; -Difficultés à s'ouvrir aux autres ; -Rejette violemment	-Attentif aux consignes au début ; -Regards bien dirigés ; -S'agite davantage à la fin ; -Meilleure gestion de la frustration ;	-Reste dans l'observation au début ; -Puis s'intègre ensuite ; -bonne écoute ^{XXV} -Concentration limitée : provoque ses pairs pour qu'on prête attention à

	Marion		lui ;
16/10/15	-Fermé aux interactions au début et colle beaucoup Eve ; -S'ouvre à Marguerite ensuite : est plus à l'écoute, s'adapte à ses capacités	-Dans l'opposition au début ; -Difficulté à gérer la frustration ; -Plus à l'écoute des consignes ensuite	-S'isole du groupe avant de s'y intégrer ; -Fait des efforts pour participer aux activités mais perd rapidement l'intérêt ; -Regards peu dirigés vers ses pairs
06/11/15	-S'appuie beaucoup sur le comportement d'Eve : elle le stimule et les interactions sont bonnes ; -Ne regarde pas ses autres pairs ; -Refuse d'être à côté et d'interagir avec Marguerite et Marion...	-Bon comportement au début ; -A l'écoute des consignes ; -Besoin d'être recadré cependant quand refuse de se mettre avec Marguerite et Marion ; -Se calme ensuite malgré la frustration	-Arrive avec plaisir à l'atelier ; -Accueille les autres avec joie ; -Regards davantage dirigés vers les adultes que vers ses pairs ; -S'isole parfois du groupe avant de revenir de lui-même
20/11/15	-Privilégie toujours les interactions avec Eve au début et la suit sans cesse ; -Puis accepte mieux d'interagir avec les autres et s'ouvre davantage à eux ; -Meilleure direction du regard	-Bon comportement avec les adultes ; -Attentif aux consignes ; -Bonne direction du regard	-Arrive avec un grand sourire à l'atelier ; -Plus à l'écoute de ses camarades ; -Mais difficulté avec le tour de rôle ; -Ne participe pas à la comptine : s'isole
11/12/15	-Ouvert à la communication avec ses pairs ; -Cherche les interactions par le regard ; -Ne va pas vers Marion mais l'accepte dans le groupe : progrès	-Agité en début de séance : besoin d'être calmé ; -Volontaire et appliqué par la suite ; -Prend plaisir à interagir avec les adultes	-Est heureux de reprendre l'atelier même si dans un excès d'agitation ; -Puis se calme et se montre plus attentif et à l'écoute des autres ; -Moins bonne écoute pour la comptine
18/12/15	-Ne participe pas aux activités interactionnelles proposées en première partie de séance ; -Puis pour le parcours : s'ouvre et apprécie les échanges avec les autres ; -Regard mieux dirigés vers	-Dans l'opposition au début : ne veut pas rentrer dans la relation, pas de regard vers l'autre -Accepte petit à petit de revenir et de participer aux	-Ne souhaite pas participer à l'atelier dans un premier temps, s'isole ; -Mais observe quand même ce qu'il s'y passe ; -Revient de lui-même pour le parcours

	ses pairs	échanges avec l'adulte	
08/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Suit beaucoup Eve dans ses déplacements au début ; -Puis s'ouvre à la relation avec Alyssa ; -Adhère aux propositions de ses pairs ; -Est davantage à l'écoute à la fin 	<ul style="list-style-type: none"> -Privilégie les interactions avec les adultes référents, qui lui assurent un cadre et des repères stables sur lesquels se reposer 	<ul style="list-style-type: none"> -Bonne écoute des consignes ; -Calme et attentif pendant toute la séance ; -A l'écoute de ses pairs pour la comptine
15/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Se réjouit quand il est sollicité ; -Ouvert à la communication avec regards dirigés vers ses pairs; -« Colle » beaucoup Eve cependant ; -Supporte mal le contact avec Marguerite et Marion 	<ul style="list-style-type: none"> -Bon comportement avec les adultes, ouvert à la communication ; -Participation active aux interactions 	<ul style="list-style-type: none"> -Prend plaisir à faire les activités ; -Reste calme, attentif et souriant ; -A l'écoute de ce qu'il se passe ; -Bonne gestion de la frustration
22/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Ne participe pas aux activités en première partie de séance ; -Puis revient et accepte d'être en binôme avec Marion ; -Comportement manipulateur envers Alyssa 	<ul style="list-style-type: none"> -Dans l'opposition au début ; -Se ferme totalement à la relation ; -Puis revient de lui-même, arrive à se contrôler et accepte d'interagir ; -Regards peu dirigés cependant 	<ul style="list-style-type: none"> -Refuse dans un premier temps de participer à la séance en raison du conflit avec Alyssa et Eve ; -Revient par la suite et se calme ; -Regards peu dirigés vers ses pairs et peu à l'écoute
29/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Comportement ambigu avec ses pairs ; -Attitude bienveillante au départ puis manipule Alyssa en la poussant à mépriser les autres ; -Puis enthousiasme inattendu et bonne complicité avec Karim, même si l'agitation prend vite le dessus 	<ul style="list-style-type: none"> -Comportement difficile à cerner ; -Attitude correcte au début puis provocations ; -S'agite beaucoup ensuite : besoin d'être recadré 	<ul style="list-style-type: none"> -Comportement ambigu pendant la séance ; -Bon comportement en apparence mais tente de manipuler Alyssa sans que les autres ne s'en aperçoivent...
05/02/16	<ul style="list-style-type: none"> -Apprécie davantage les activités interactionnelles avec le ballon ; -Se limite aux interactions avec Eve et les adultes et ne fait pas attention aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> -Apprécie les échanges avec les adultes ; -Besoin de répéter plusieurs fois les consignes cependant : n'est pas très à l'écoute 	<ul style="list-style-type: none"> -Ne semble pas présent à ce que l'on fait ; -Pas très volontaire ; -Regards peu dirigés vers ses pairs ainsi que vers les adultes

12/02/16	<ul style="list-style-type: none"> -Continue de solliciter continuellement Eve par rapport aux autres ; -Fait un effort ensuite : choisit d'interagir avec Marguerite ; -Accepte de faire un exercice avec Marion mais ne fait que le minimum 	<ul style="list-style-type: none"> -Bon comportement cette séance ; -Bonne gestion de la frustration ; -Prend plaisir à interagir avec les adultes 	<ul style="list-style-type: none"> -Fait un effort de participation et d'écoute pendant la séance ; -Bonne gestion de la frustration
19/02/16	<ul style="list-style-type: none"> -Est heureux de participer -Perturbe ses camarades en raison de son comportement trop agité ; -Arrive à mieux se contrôler ensuite et explique les consignes à Karim 	<ul style="list-style-type: none"> -Besoin d'être recadré en raison de son comportement perturbateur ; -Peu à l'écoute des consignes ; -Mieux à la fin 	<ul style="list-style-type: none"> -Arrive en séance avec le sourire -Difficulté à se poser et à rester concentré cette séance ; -Joue avec le matériel et n'est que peu attentif ;
11/03/16	<ul style="list-style-type: none"> -Bon début de séance : apprécie d'interagir avec ses pairs ; -Accepte d'interagir avec Alyssa ; -Reste cependant « collé » à Eve, ce que nous lui faisons remarquer ; 	<ul style="list-style-type: none"> -Bonne attitude au début -Très susceptible aux remarques : se ferme rapidement à la relation ; -Accepte ensuite de revenir et retrouve le plaisir à participer aux échanges 	<ul style="list-style-type: none"> -Bon début de séance : prend plaisir aux activités et à l'écoute ; -Puis une remarque le perturbe et il se ferme à la relation, s'isole du groupe ; -Difficulté à gérer la frustration mais fait des efforts par la suite puisqu'il revient
18/03/16	<ul style="list-style-type: none"> -Séance très compliquée : se ferme à toute relation, -Ne participe à aucune activité interactionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> -Comportement provocateur et insolent envers l'adulte : nous avons du mal à comprendre ce qu'il se passe 	<ul style="list-style-type: none"> -S'isole et se ferme au groupe ; -Reste présent tout de même : ne souhaite pas qu'on l'oublie ; -Fait les gestes de la comptine dans son coin avant d'accepter de revenir le faire devant les autres : termine bien la séance
25/03/16	<ul style="list-style-type: none"> -Bonnes interactions avec les autres ; -Répond avec plaisir aux sollicitations des autres ; -Va cependant moins spontanément vers les autres et privilégie les échanges avec les adultes 	<ul style="list-style-type: none"> -Bon comportement durant la séance ; -Bonne direction du regard ; -Apprécie les échanges 	<ul style="list-style-type: none"> -Bonne écoute, reste calme et attentif ; -Regards bien dirigés vers ses pairs pour la comptine
01/04/16	<ul style="list-style-type: none"> -Bons échanges avec les autres, est ouvert à la communication et répond 	<ul style="list-style-type: none"> -Comportement adapté ; -Bonnes interactions ; 	<ul style="list-style-type: none"> -Très bon comportement : apprécie l'atelier et ce qu'il y fait ;

	aux sollicitations des autres ; -Prend plaisir aux activités -Choisit presque toujours les mêmes partenaires d'interaction : Eve ou les adultes	-A l'écoute des consignes	-S'intègre bien au groupe ; -A l'écoute des autres pour la comptine
08/04/16	-Tendance au début à provoquer les autres et à les entraîner avec lui ; -Refuse de se mettre en binôme avec Manon puis accepte ensuite ; -De bonnes interactions se mettent en place : il est à l'écoute de ses pairs	-Provocateur au début, s'exprime par l'opposition ; -Puis rentre assez rapidement dans la relation et retrouve plaisir à interagir avec l'adulte	-Arrive quelque peu agité, joue avec le matériel et provoque ; -Se calme ensuite après recadrage et participe aux activités sans s'opposer ; -Meilleure concentration à la fin
13/05/16	-Souriant et ouvert à la relation ; -Prend plaisir à échanger avec ses pairs	-Bon comportement tout au long de la séance ; -A l'écoute des consignes	-Calme et attentif aux consignes ; -Apprécie les activités proposées

- Marguerite

Date	Activités en interaction avec un pair	Activités en interaction avec un adulte	Activités sans interaction (comportement en groupe)
18/09/15	-En retrait par rapport à ses pairs ; -A l'écoute cependant ; -Veut rentrer en interaction avec eux ; -Ne supporte pas qu'un autre transgresse les règles établies	-N'intègre pas facilement les consignes et montre des difficultés à rentrer en relation au début ; -Mieux ensuite : elle se détend davantage	-Semble intimidée par le groupe ; -Mais apprécie d'être là -Ne regarde pas beaucoup ses pairs mais cherche le regard approbateur de l'adulte
02/10/15	-Bienveillante envers ses camarades, les encourage ; -Ouvverte et désire communiquer ; -Regard dirigé vers ses pairs ; -Peut se montrer agressive cependant	-Difficulté dans la distance à l'autre ; -Bonnes interactions avec l'adulte, constructives ; -Regards dirigés	-Ne saisit pas la portée des exercices proposés ; -Mais prend du plaisir à participer ; -Se désintéresse assez rapidement de l'activité en cours
16/10/15	-Ouvverte à la communication, cherche à interagir avec ses pairs	-Difficulté dans la distance à l'autre ; -Interactions	-Ravie d'être présente à l'atelier ; -Davantage dans

	même si elle n'est que peu sollicitée par les autres ; -Ne peut s'empêcher d'intervenir lorsqu'un enfant ne respecte pas les règles : cela la perturbe et elle est moins disponible pour les activités	constructives avec l'adulte ; -Apprécie les échanges ; -Regards dirigés	l'observation ; -Mimétisme par rapport aux autres, sans saisir les consignes ; -Intervention brutale auprès de ses pairs même lorsque ce n'est pas son rôle
06/11/15	-Au début n'ose pas aller vers les autres ; -Puis s'ouvre petit à petit et prend plaisir aux échanges ; -Encourage ses pairs et les félicite ; -Intervient moins auprès des autres	-S'appuie beaucoup sur le comportement de l'adulte pour l'imiter, cela lui donne des repères ; -Apprécie les interactions ;	-Intimidée par le groupe, ne se sent pas vraiment intégrée ; -Fait des efforts de participation : se montre volontaire et appliquée ; -Prend plaisir aux activités
13/11/15	-Prend Eve comme exemple, ce qui la stimule et la motive ; -Bonne écoute de ses pairs ; -A toujours le sourire ; -Fatigabilité cependant	-Apprécie les échanges avec les adultes ; -Entre en relation sans difficulté -Mais attention à la distance à l'autre : difficulté à adapter son comportement	-Apprécie d'être bien accueillie au sein du groupe ; -Fait des efforts mais son attention chute rapidement et elle n'est plus concentrée au bout d'un moment
20/11/15	-Cherche à rentrer en interaction avec ses pairs : c'est quelque chose qu'elle apprécie et qui la stimule ; -Se laisse cependant distraire par le comportement perturbateur de Jim	-S'appuie beaucoup sur le comportement de l'adulte pour l'imiter, cela lui donne des repères ; -Apprécie les interactions mais ne les privilégie pas par rapport aux interactions avec les enfants	-Arrive avec le sourire à l'atelier mais se montre timide avec les autres ; -Réprimande ses camarades quand ils sont en dehors des règles ; -Intérêt et attention limitée dans les activités
18/12/15	-Cherche les interactions avec ses pairs, même si ceux-ci ne répondent pas toujours à ses sollicitations ; -Semble quelque peu perdue dans les consignes et regarde davantage l'adulte pour assurer ses repères	-Prend l'adulte en référence dans les exercices ; -Les interactions avec l'adulte constituent des repères stables sur lesquels elle peut se reposer	-Ravie de revenir à l'atelier après un mois d'absence ; -Moins dispersée qu'avant, plus posée -Difficulté à suivre les consignes
15/01/16	-S'adapte aux activités qu'elle ne connaît en suivant Eve ;	-S'adapte aux activités qu'elle ne connaît pas en suivant un adulte ;	-Est présente aux activités et fait des efforts de participation ;

	<ul style="list-style-type: none"> -Prend plaisir à interagir avec ses pairs ; -A l'écoute et volontaire malgré les difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> -Apprécie les échanges ; -Besoin de répéter plusieurs fois les consignes avant qu'elle les intègre 	<ul style="list-style-type: none"> -Il lui est cependant difficile de reprendre ses repères ; -N'accepte pas l'idée qu'Alyssa s'isole du groupe : la ramène violemment
22/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Bonnes interactions avec Alyssa ; -Apprécie les échanges avec ses pairs ; -Besoin d'aide de la part d'un adulte pour les consignes ; -Difficulté à rester concentrée 	<ul style="list-style-type: none"> -N'est pas très à l'écoute des consignes : moins disponible pour les activités car perturbée par le conflit entre ses camarades ; -Fait des efforts de participation 	<ul style="list-style-type: none"> -En raison du conflit qui anime ses autres pairs, elle est perturbée et moins disponible pour les activités ; -Reste calme et n'intervient pas : progrès par rapport aux autres fois
29/01/16	<ul style="list-style-type: none"> -Sollicite ses camarades pour entrer en interaction avec elle ; -Participe avec plaisir aux activités ; -Difficulté à rester concentrée ; 	<ul style="list-style-type: none"> -Difficulté à rester concentrée ; -Regards plus dispersés ; -N'est pas très à l'écoute des consignes -Participe cependant aux interactions avec plaisir 	<ul style="list-style-type: none"> -Difficulté à rester de dos car perte de ses repères ; -Perturbée par le conflit, n'est pas complètement présente à ce que l'on fait, semble nerveuse ; -Se mêle du conflit (ne la concerne pas)
05/02/16	<ul style="list-style-type: none"> -Désir de rentrer en interaction avec ses pairs ; -Est ravie lorsque quelqu'un la sollicite mais cela reste rare...(les autres ne l'intègre pas vraiment) -Bonne complicité avec Eve ; 	<ul style="list-style-type: none"> -Bonnes interactions avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Apprécie ces moments 	<ul style="list-style-type: none"> -Plus dans l'observation au début ; -Attentive pendant un temps mais reste discrète ; -Fatiguée à la fin et perd l'intérêt ; -Intervient auprès de Karim qui joue avec le matériel
12/02/16	<ul style="list-style-type: none"> -Est ouverte à la communication ; -Encourage Marion qui n'est jamais sollicitée ; -Participe avec plaisir aux échanges ; -A l'écoute de ses pairs 	<ul style="list-style-type: none"> -Bonnes interactions avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Apprécie ces moments 	<ul style="list-style-type: none"> -Reste intimidée au début ; -Puis se lâche davantage et ose s'affirmer en groupe ; -Apprécie les activités
19/02/16	<ul style="list-style-type: none"> -Bons efforts pour chercher les interactions avec les camarades ; -Regards intentionnels -Difficulté à rester concentrée car les enfants sont agités ; 	<ul style="list-style-type: none"> -Rentre volontiers en relation avec l'adulte ; -Difficulté à rester concentrée en raison de l'ambiance agitée ; -Perd l'attention pour la comptine en 	<ul style="list-style-type: none"> -Ravie de commencer l'atelier ; -Essaie de rester attentive aux consignes mais semble perdue au bout d'un moment -Ne peut s'empêcher de

		interaction	recadrer Jim quand il se dissipe
11/03/16	-Plus dans l'observation au début ; -Puis va vers les autres et sollicite Eve en insistant beaucoup : elle la suit dans tous ses déplacements ; -Jamais sollicitée et pourtant semble ravie de participer aux activités	-Bonnes interactions avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Apprécie ces moments	-Plus dans l'observation tout au long de la séance ; -Mais apprécie les activités proposées et reste attentive aux consignes ;
18/03/16	-Malgré les tensions, elle reste calme et souriante ; -Ne prend pas part au conflit ; -Les activités lui plaisent beaucoup et elle interagit avec joie avec ses pairs	-Bonnes interactions avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Apprécie les échanges	-Reste attentive et à l'écoute malgré les difficultés rencontrées avec les autres enfants ; -Ne prend pas part au conflit ; -Dynamise et égaye le groupe
25/03/16	-A l'écoute de ses camarades et ouverte à la communication ; -Mais n'est jamais sollicitée par les autres et cela semble lui peser ; -En binôme avec Karim, elle n'est pas vraiment dans la relation avec lui	-Bonnes interactions avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Apprécie les échanges	-Ravie de commencer l'atelier ; -Attentive aux consignes ; -Bon comportement
01/04/16	-Réagit davantage aux consignes lorsqu'elle est « active » dans l'interaction ; -Cherche à échanger avec ses pairs en dirigeant son regard et en ouvrant ses bras ; -Fatigabilité à la fin	-Réagit davantage aux consignes lorsqu'elle est « active » dans l'interaction ; -Besoin d'être souvent sollicitée par les adultes ; -Fatigabilité à la fin	-N'est pas très réactive ; -Reste isolée du groupe au début ; -S'affirme davantage ensuite ; -Bons efforts pour la comptine quand elle peut se repérer sur le tableau ; -Se déconcentre quand un pair ne suit pas
08/04/16	-Bonnes interactions avec ses camarades ; -Ose davantage s'affirmer dans l'interaction ; -Prend plaisir à faire les activités	-Bonnes interactions avec les adultes ; -A l'écoute des consignes ; -Apprécie les échanges ; -Regards dirigés vers les adultes ; -Plus posée	-Plus posée et calme ; -Reste concentrée tout au long de la séance ; -Meilleur contrôle face au comportement des autres ; -A la fin simplement, n'a pas voulu faire la comptine devant les

			autres
13/05/16	-Malgré ses difficultés, elle cherche à rentrer en interaction et y prend beaucoup de plaisir ; -S'affirme auprès de ses pairs	-Bon comportement tout au long de la séance ; -Réactive aux sollicitations	-Intervient moins auprès de ses pairs ; -Attentive aux consignes ; -Prend plaisir à faire les activités

- Marion

Date	Activités en interaction avec un pair	Activités en interaction avec un adulte	Activités sans interaction (comportement en groupe)
18/09/15	-Se sent frustrée de ne pas être sollicitée par ses pairs ; -Dans la demande d'interactions mais les autres la rejettent ; -Bonne attitude : applaudit ses camarades	-Dans la recherche d'affectif ; -Problème de distance à l'autre ; -Peut devenir agressive	-Beaucoup de difficultés à s'intégrer au groupe, reste isolée ; -Semble perdue dans les consignes ; -N'est pas à l'écoute ; -Ne dirige pas son regard vers ses pairs ; -Fatigable
02/10/15	-Ose plus aller vers les autres (surtout Karim, qui est le seul à l'accepter) ; -Est ravie quand un pair la sollicite : désir de communication ; -Problème de distance à l'autre	-Problème de distance à l'autre : beaucoup de contacts physiques non adaptés ; -Apprécie l'interaction avec l'adulte ; -Est plus à l'écoute	-Observe beaucoup mais reste passive ; -Besoin d'attention de la part des autres membres du groupe : fait les gestes en décalé
16/10/15	-Davantage dans l'observation au début ; -Ne dirige pas son regard vers ses pairs -Encourage Marguerite ; -En demande d'interactions par la suite ; -Mais difficulté à gérer son agressivité	-La distance à l'autre n'est pas intégrée -Besoin d'affectif ; -Sollicite beaucoup les adultes dans les interactions ; -Apprécie les échanges ; -Difficultés à gérer son agressivité	-Reste dans l'observation plutôt que l'action ; -Baisse la tête et ne regarde pas ses pairs ; -Puis prend des initiatives au sein du groupe et propose des choses
06/11/15	-Est ravie quand Eve la sollicite ; -Apprécie les échanges avec ses pairs même s'ils ne sont pas spontanés de	-Interagit avec plaisir avec les adultes ; -Distance à l'adulte non adaptée ; -Fatigabilité	-Se fait très discrète et baisse la tête en début de séance ; -Participe davantage par la suite ;

	<p>leur part ; -A du mal à aller vers les autres ; -Fatigabilité</p>		<p>-Difficulté à rester en place : provoque les autres (besoin d'attention)</p>
13/11/15	<p>-Les activités proposées en interaction lui plaisent beaucoup ; -Semble vouloir proposer des choses et aller vers les autres même si cela reste compliqué pour elle ; -Bonne complicité avec Karim</p>	<p>-Exprime sa joie à participer à l'atelier ; -Interagit avec plaisir avec les adultes ; -Distance à l'adulte non adaptée ; -Fatigabilité</p>	<p>-Ne regarde pas les autres enfants mais uniquement les adultes ; -Observe puis fait l'action en décalé ; -Apprécie beaucoup de mener le rythme au djembé ; -Décroche rapidement des activités ;</p>
20/11/15	<p>-N'est pas dans la relation à l'autre ; -Rentre en interaction avec Marguerite uniquement qui est la seule à la solliciter, mais interaction brève ; -Concentration limitée</p>	<p>-N'interagit que très furtivement avec l'adulte ; -Semble « éteinte » ; -Dit qu'elle ne se sent pas bien...</p>	<p>-Arrive la tête baissée et le regard fuyant ; -Distraite par le comportement de Jim qui perturbe la séance ; -N'est pas présente aux activités</p>
04/12/15	<p>-Bonnes interactions avec Karim ; -Aucune sollicitation de la part des autres et difficulté à aller vers eux ; -Fait des efforts d'écoute et d'attention ; -Besoin d'étayage pour les consignes</p>	<p>-Recherche les interactions avec les adultes car elle se sent plus à l'aise ; -Ravie quand un adulte lui vient en aide : apprécie ces échanges</p>	<p>-Se montre plus active dans les activités que les fois précédentes ; -Volontaire et appliquée même si certains gestes sont difficiles ; -Fatigabilité : elle a parfois des moments d'absence</p>
11/12/15	<p>-N'est pas dans la relation à l'autre mais fait des efforts pour participer ; -Très fatigable ;</p>	<p>-Fait des efforts au début ; -Puis très fatigable et ne rentre pas dans l'interaction ; -Regards baissés</p>	<p>-Les consignes ne sont pas intégrées ; -N'est pas du tout présente à ce que l'on fait : besoin de répéter plusieurs fois la consigne pour qu'elle réagisse</p>
18/12/15	<p>-Ne réagit que très brièvement aux sollicitations d'Eve ; -Semble « ailleurs »</p>	<p>-Réagit davantage aux interactions avec l'adulte ; -Mais capacité d'attention limitée ; -Se referme ensuite sur elle-même</p>	<p>-Accueille avec joie les autres enfants ; -Perd rapidement la concentration dans les activités ; -Difficultés à s'intégrer dans le groupe</p>
08/01/16	<p>-Difficulté à intégrer les consignes mais fait des efforts de participation ; -Provoque Karim et perturbe l'activité, mais</p>	<p>-Peu attentive aux consignes ; -Ravie d'interagir avec un adulte ; -Fatigabilité : au bout</p>	<p>-Apprécie d'être meneuse au djembé ; -Très fatigable : difficulté à rester présente à une activité</p>

	bonne complicité entre eux	d'un moment, n'est plus du tout présente à l'activité	sur le long terme ; -Gestes en décalé par rapport aux autres
15/01/16	-Continue de provoquer Karim ; -Agressive envers lui un moment ; -Puis se calme et va vers les autres pour interagir : y prend plaisir même si elle est hésitante ; -Fatigabilité	-Besoin d'être recadrée pour son comportement mais ne saisit pas vraiment pourquoi ; -Meilleur comportement par la suite : ouverte aux interactions avec l'adulte	-Semble ravie d'arriver à l'atelier ; -Ne regarde pas les autres et garde la tête baissée ; -Reste discrète et fatigable ; -Mais prend du plaisir à mener le rythme au djembé
22/01/16	-Davantage présente et réceptive aux interactions ; -Plus à l'écoute des consignes et de ses pairs ; -S'adapte aux nouvelles consignes ; -N'est pas à l'aise dans l'interaction avec Jim : regards très furtifs	-Bonnes interactions : communication active avec l'adulte ; -Les échanges sont constructifs et elle les apprécie	-Plus à l'écoute des consignes ; -Volontaire et appliquée ; -Participe avec plaisir aux activités proposées, surtout le djembé ; -Difficulté à rester concentrée à la fin
29/01/16	-Est calme et attentive pendant cette séance ; -Cherche les interactions avec Marguerite et l'encourage ; -Moments d'absence parfois	-Malgré les fortes tensions qui animent plusieurs de ses pairs, elle reste calme -Bien dans la relation avec l'adulte ; -Interactions constructives	-Davantage dans l'observation passive au début ; -Puis participe davantage aux activités ; -Reste calme pendant la séance malgré les tensions
05/02/16	-Semble « ailleurs » aujourd'hui -Ne réagit que très peu aux interactions avec ses pairs ; -Pas de regard dirigé et tête baissée	-Ne réagit pas aux sollicitations de l'adulte ; -Peu attentive aux consignes ; -Peu de regard dirigé	-Besoin de répéter plusieurs fois les consignes ; -Ne participe pas beaucoup aux activités mais observe quand même les autres ;
12/02/16	-Très peu sollicitée par ses pairs ; -Dans l'observation plus que l'action ; -Cherche davantage les interactions avec Karim avec qui elle est complice	-Réagit davantage lorsqu'un adulte la sollicite ; -Mais reste fatigable	-Apprécie de venir à l'atelier ; -Reste plutôt passive dans les activités ;
19/02/16	-Peu attentive à ce qu'il se passe ; -Hésitante pour aller vers ses pairs ; -Réagit peu aux sollicitations	-Peu attentive aux consignes ; -Mais reste réceptive aux sollicitations de l'adulte	-Dans l'imitation d'Alyssa et de Karim pour attirer l'attention sur elle ; -Difficulté à rester en place

11/03/16	<ul style="list-style-type: none"> -Agressive envers ses pairs ; -Regarde passivement les échanges entre ses pairs mais ne participe pas ; -Puis s'ouvre un peu et ose aller vers les autres : meilleur comportement par la suite 	<ul style="list-style-type: none"> -Besoin d'être recadrée plusieurs fois pour son comportement agressif ; -Se calme par la suite ; -Est plus présente aux activités à la fin 	<ul style="list-style-type: none"> -Début de séance difficile : est agressive envers ses pairs ; -Puis son comportement s'améliore par la suite : s'intègre mieux au groupe ; -Prend beaucoup de plaisir à jouer du djembé devant ses camarades
08/04/16	<ul style="list-style-type: none"> -Bonne attitude cette séance ; -Cherche les interactions avec ses pairs -A l'écoute et regards mieux dirigés ; -Est parfois débordée par l'excitation et devient brusque ; 	<ul style="list-style-type: none"> -Bien réceptive aux interactions avec les adultes ; -Bons efforts de participation 	<ul style="list-style-type: none"> -Efforts de participation en groupe ; -Attentive et volontaire ; -Fatigable en fin de séance
13/05/16	<ul style="list-style-type: none"> -Séance très positive : bon dynamisme, cherche à interagir avec ses pairs avec le sourire ; -S'affirme plus dans l'échange 	<ul style="list-style-type: none"> -Bon comportement tout au long de la séance malgré la fatigabilité ; -Réactive aux sollicitations ; -Prend plaisir à interagir 	<ul style="list-style-type: none"> -Bons efforts de participation ; -Reste fatigable en fin de séance : ne fait pas la comptine

Annexe 8 :

Grilles d'évaluation de la communication par enfant

EVALUATION DE LA COMMUNICATION

KARIM : septembre 2015, février 2016, mai 2016

ANAMNESE

Age : 9 ans

Degré de surdité : Surdité sévère bilatérale de perception

Appareillage :

Oui	A droite	A gauche
Non		
Implant	A droite X	A gauche
Prothèse controlatérale	OUI	NON X

Date de l'appareillage : 2008 (à 3 ans)

Port de l'appareillage :

Toujours X		Parfois	Jamais
Quels bénéfices : Communication avec son entourage		Dans quelles circonstances :	Pourquoi :
		Pourquoi :	
Ressentis	Avec		
	Sans		

Troubles associés : Syndrome génétique inconnu. Retard de développement, troubles visuels (myopie), suspicion de trouble de l'oralité (stagnation au stade oral).

Observations particulières (environnement, vie sociale et familiale) : Contexte familial violent. Placé en pouponnière à la naissance puis dans différentes familles d'accueil.

COMPOSANTES COMPORTEMENTALES NON VERBALES

Regard :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Recherche le contact visuel		X	
		X	
		X	
Soutient le regard		X A besoin d'être sollicité car peut perdre son attention	
		X	
		X	
Regard dispersé		X Est facilement distrait par ce qui l'entoure	
		X	
		X	
Regard intentionnel		X Le regard est parfois vide lorsqu'il n'est pas concentré	
		X	
		X	

Corps - Gestualité : Garde souvent son doigt dans la bouche

	OUI	NON	
Posture droite du corps en relation	X		
	X		
	X		
Bon tonus corporel		Hypertonie X	Hypotonie
		X	
		X	
Bonne conscience corporelle	X		
	X		

		X	
Gestes conventionnels non verbaux adaptés		X	
		X	
		X	

Distance à l'autre :

	Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
	TOUJOUR S	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS	TOUJOUR S	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Bonne distance à l'autre	X			X		
	X			X		
	X			X		
Besoin d'un contact physique			X			X
			X			X
			X			X

Mimiques – Expressions faciales :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Sourire en réponse à l'autre	X		
	X		
	X		
Tension du visage			X
			X
			X
Mimiques expressives	X		
	X		
	X		
Compréhension des mimiques faciales	X		
	X		
	X		

Comportement :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Excès d'émotion		X La réaction peut être excessive lorsqu'un enfant l'embête	
			X
			X
Adaptation face à une situation nouvelle		X S'adapte bien aux consignes mais reste fatigable : capacités attentionnelles limitées	
		X	
		X	
Tolérance à la frustration		X	
		X	
		X	

Observations : Karim est ouvert aux autres. Il a un bon sens de l'humour qui témoigne d'une communication efficace. Il se laisse cependant distraire facilement et entre parfois dans la provocation avec ses pairs comme avec les adultes. Il exprime souvent le besoin de jouer. Nous observons également toujours beaucoup d'écholalies et de persévérations dans son comportement.

COMPOSANTES INTERACTIONNELLES ET PRAGMATIQUES

	Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS
Pointage	X			X		
	X			X		
	X			X		
Attention conjointe	X			X		
	X			X		
	X			X		
Respect des tours de parole / de rôle	X			X		
	X			X		
	X			X		

Ecoute de l'autre	Relation duelle	X			X			
		X			X			
		X			X			
	Relation en groupe		X Parfois provocateur				X	
		X				X		
		X				X		
Communication active et tournée vers l'autre		X			X			
		X			X			
		X			X			
Adaptation du langage selon l'interlocuteur		X				X		
		X				X		
		X				X		

Observations : Bonne communication avec ses pairs, oralise de plus en plus. Grâce aux interactions, il s'ouvre aux autres avec plaisir.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT RECEPTIF

Mode de communication privilégié : L.S.F. associée à l'oral : la compréhension est à soutenir à l'oral

		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Compréhension du prénom		X		
		X		
		X		
Compréhension oui / non		X		
		X		
		X		
Compréhension des questions	Où	X		
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		
	Quand		X	

			Le repérage dans le temps est plus difficile		
			X		
			X		
	Pourquoi		X	Besoin de répéter, mettre dans le contexte, proposer des choix de réponses	
				X	
			X		
	Comment				X
					X
					X
	Prosodie émotionnelle		X		
		X			
		X			
Repérage dans le temps	Avant			X	
				X	
				X	
	Hier	X			
		X			
		X			
	Aujourd'hui	X			
		X			
		X			
	Demain	X			
		X			
		X			
	Après		X	A besoin de plus de précisions pour saisir le sens	
			X		
			X		

Observations particulières sur la compréhension globale : Le potentiel de Karim est encourageant. Cependant, sa compréhension chute lorsque les consignes sont plus élaborées. Cela se ressent davantage lorsqu'il est fatigué. Il a toujours besoin du groupe pour être entraîné.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT EXPRESSIF

Mode de communication privilégié : oral et L.S.F. si nécessaire

		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Langage structuré			X Peut faire des petites phrases	
			X	
			X	
Echolalies / imitations			X Beaucoup de persévérations quand il est fatigué	
			X	
			X	
Capacité à se nommer			X	
			X	
			X	
Utilisation du « je » (ou « moi »)			X Utilise son prénom plus souvent	
			X	
			X	
Capacité à exprimer un besoin		X		
		X		
		X		
Respect des codes sociaux		X		
		X		
		X		
Affirmation dans l'expression		X		
		X		
		X		
Utilisation des mots interrogatifs	Où	X		
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		
	Quand			X
				X

			X	
	Pourquoi		X	
			X	
			X	
	Comment			X
				X
			X	
Rappel de la séance précédente		X		
		X		
		X		

EVALUATION DE LA COMMUNICATION

ALYSSA : septembre 2015, février 2016, mai 2016

ANAMNESE

Age : 10 ans

Degré de surdité : Surdité légère bilatérale de perception

Appareillage :

Oui X	A droite X	A gauche X
Non		
Implant	A droite	A gauche
Prothèse controlatérale	OUI	NON

Port de l'appareillage :

Toujours X		Parfois	Jamais
Quels bénéfices : Communication avec son entourage		Dans quelles circonstances :	Pourquoi :
		Pourquoi :	
Ressentis	Avec		
	Sans		

Troubles associés : Hypotonie axiale et dysgénésie se caractérisant par une insuffisance du développement ovarien.

Observations particulières (environnement, vie sociale et familiale) : Née par césarienne en urgence, elle est également victime d'une fracture du crâne à deux ans. Sa mère est atteinte de surdité profonde unilatérale non appareillée.

COMPOSANTES COMPORTEMENTALES NON VERBALES

Regard :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Recherche le contact visuel	X		
	X		
	X		
Soutient le regard		X N'établit plus de contact visuel si frustration	
		X	
		X	
Regard dispersé			X
			X
			X
Regard intentionnel	X		
	X		
	X		

Corps - Gestualité :

	OUI	NON	
Posture droite du corps en relation	X		
	X		
	X		
Bon tonus corporel	X	Hypertonie	Hypotonie
	X		
	X		
Bonne conscience corporelle	X		
	X		
	X		
Gestes conventionnels non verbaux adaptés	X		
	X		
	X		

Distance à l'autre : Il peut lui arriver de toucher les autres (surtout Eve) de manière intrusive

	Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Bonne distance à l'autre		X		X		
		X			X « câlins » non adaptés	
		X			X	
Besoin d'un contact physique		X				X
		X			X	
		X			X	

Mimiques – Expressions faciales :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Sourire en réponse à l'autre	X		
	X		
	X		
Tension du visage			X
			X
			X
Mimiques expressives	X		
	X		
	X		
Compréhension des mimiques faciales	X		
	X		
	X		

Comportement :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Excès d'émotion		X	
	X		
		X	

Adaptation face à une situation nouvelle		X	
		X	
		X	
Tolérance à la frustration			X
		X	
		X	

Observations : Pendant une activité, si l'on doit changer de partenaire, elle ne supporte pas de se retrouver avec Marguerite ou Marion. Elle a du mal à gérer sa frustration, mais on observe une amélioration en décembre : Alyssa s'ouvre à la relation avec ses pairs.

Elle adopte une attitude infantile lors du conflit avec Eva au deuxième trimestre. Son comportement peut radicalement changer au cours d'une séance : elle peut être odieuse à certains moments et ouverte, intégrée au groupe, participative à d'autres.

COMPOSANTES INTERACTIONNELLES ET PRAGMATIQUES

		Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS
Pointage		X			X		
		X			X		
		X			X		
Attention conjointe		X			X		
		X			X		
		X			X		
Respect des tours de parole / de rôle			X			X	
		X			X		
		X			X		
Ecoute de l'autre	Relation duelle		X			X	
			X			X	
		X				X	
	Relation en groupe		X Se ferme si elle est contrariée			X	
			X			X	
	X				X		
Communication active et tournée		X			X		
		X			X		

vers l'autre	X			X		
Adaptation du langage selon l'interlocuteur		X			X	
		X			X	
		X			X	

Observations : Peu sûre d'elle-même, elle peut tomber rapidement dans la provocation avec ses pairs et avec les adultes. Elle cherche cependant les échanges avec les autres qui la stimulent. Nous observons également qu'elle est souvent dans l'imitation de Jim ou d'Eve.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT RECEPTIF

Mode de communication privilégié : L.S.F. avec oral en soutien

		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Compréhension du prénom		X		
		X		
		X		
Compréhension oui / non		X		
		X		
		X		
Compréhension des questions	Où	X	Il faut mettre dans le contexte pour une compréhension optimale	
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		
	Quand		X	
			X	
			X	
	Pourquoi		X	
			X	
			X	
Comment			X	
			X	

				X
Prosodie émotionnelle		X		
		X		
		X		
Repérage dans le temps	Avant		Notion confuse	X
				X
				X
	Hier	X		
		X		
		X		
	Aujourd'hui	X		
		X		
		X		
	Demain	X		
		X		
		X		
Après		Notion confuse	X	
			X	
			X	

Observations particulières sur la compréhension globale : Si nous remettons les questions dans leur contexte, Alyssa comprend mieux. Sa confiance en elle demeure fragile.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT EXPRESSIF

Mode de communication privilégié : L.S.F. (prononce quelques mots)

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Langage structuré		X Phrases simples en signes	
		X	
		X	
Echolalies / imitations		X	
	X		

		X		
Capacité à se nommer		X		
		X		
		X		
Utilisation du « je » (ou « moi »)		X		
		Utilisation du « moi » plus fréquent		
		X		
Capacité à exprimer un besoin		X		
		X		
		X		
Respect des codes sociaux		X		
		Il faut parfois insister pour les obtenir		
		X		
Affirmation dans l'expression		X		
		X		
		Attention aux provocations et médiances		
Utilisation des mots interrogatifs	Où	X		
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		
	Quand			X
				X
				X
	Pourquoi		X	
			X	
			X	
Comment			X	
			X	
			X	
Rappel de la séance précédente		X		
		X		
		X		

EVALUATION DE LA COMMUNICATION

EVE : septembre 2015, février 2016, mai 2016

ANAMNESE

Age : 12 ans

Degré de surdité : Surdité bilatérale de perception très profonde

Appareillage :

Oui	A droite	A gauche
Non		
Implant X	A droite X	A gauche X
Prothèse controlatérale	OUI	NON

Date de l'appareillage : 2007 (à presque 4 ans)

Port de l'appareillage :

Toujours X		Parfois	Jamais
Quels bénéfices : Indispensable. Elle est capable de signaler quand elle n'a pas ses implants.		Dans quelles circonstances :	Pourquoi :
		Pourquoi :	
Ressentis	Avec	Font « partie » d'elle	
	Sans		

Troubles associés : Méningite à 4 ans. Le langage oral s'est dégradé deux mois avant la méningite. Absences parfois (à l'oral), mais celles-ci tendent à diminuer maintenant. Eve papillonnait beaucoup lorsqu'elle était petite.

Observations particulières (environnement, vie sociale et familiale) : Contexte familial difficile avec la mort du père à la naissance.

COMPOSANTES COMPORTEMENTALES NON VERBALES

Regard :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Recherche le contact visuel	X		
	X		
	X		
Soutient le regard	X		
	X		
	X		
Regard dispersé		X effets de la méningite	
			X
			X
Regard intentionnel	X		
	X		
	X		

Corps - Gestualité : Peut se refermer sur elle-même lorsqu'elle est contrariée

	OUI	NON	
Posture droite du corps en relation	X		
		X	
	X		
Bon tonus corporel	X	Hypertonie	Hypotonie
	X		
	X		
Bonne conscience corporelle	X		
	X		
	X		
Gestes conventionnels non verbaux adaptés	X		
	X		
	X		

Distance à l'autre :

	Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Bonne distance à l'autre	X			X		
	X			X		
	X			X		
Besoin d'un contact physique			X			X
			X			X
			X			X

Mimiques – Expressions faciales :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Sourire en réponse à l'autre	X		
		X	
	X		
Tension du visage			X
			X
			X
Mimiques expressives	X		
		X	
	X		
Compréhension des mimiques faciales	X		
	X		
	X		

Comportement :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Excès d'émotion			X
		X Conflit avec Alyssa et Jim	
			X
Adaptation face à une	X		

situation nouvelle	X		
	X		
Tolérance à la frustration	X		
		X	
	X		

Observations : Eve est ouverte aux autres, son comportement est adapté et elle sait rester à l'écoute. Cependant, elle manque de confiance en elle et cherche le regard approuvateur de l'adulte dans ses actes. Elle ne se décourage jamais et veut y arriver.

Au deuxième trimestre, elle se laisse débordée par ses émotions lors du conflit avec Jim et Alyssa et se ferme plus à la relation. Nous observons une amélioration au troisième trimestre.

COMPOSANTES INTERACTIONNELLES ET PRAGMATIQUES

		Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS
Pointage		X			X		
		X			X		
		X			X		
Attention conjointe		X			X		
		X			X		
		X			X		
Respect des tours de parole / de rôle		X			X		
		X			X		
		X			X		
Ecoute de l'autre	Relation duelle	X			X		
			X		X		
		X			X		
	Relation en groupe	X			X		
			X		X		
		X			X		
Communication active et tournée vers l'autre		X			X		
			X		X		
		X			X		
Adaptation du langage selon l'interlocuteur		X			X		
		X			X		
		X			X		

Observations : Eve est naturellement ouverte à la communication et prend plaisir à interagir tant avec ses pairs qu'avec les adultes. Cependant, le décalage de maturité entre elle et le reste du groupe lui pèse au deuxième trimestre : elle s'isole un peu plus. Puis revient vers les autres au troisième trimestre.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT RECEPTIF

Mode de communication privilégié : oral (L.S.F. si besoin mais l'aide est progressivement diminuée)

		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Compréhension du prénom		X		
		X		
		X		
Compréhension oui / non		X		
		X		
		X		
Compréhension des questions	Où	X		
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		
	Quand	X		
		X		
		X		
	Pourquoi	X		
		X		
		X		
	Comment		X Il faut renforcer ces précisions	
			X	
			X	
Prosodie émotionnelle		X		
		X		
		X		

Repérage dans le temps	Avant	X		
		X		
		X		
	Hier	X		
		X		
		X		
	Aujourd'hui	X		
		X		
		X		
	Demain	X		
		X		
		X		
	Après	X		
		X		
		X		

Observations particulières sur la compréhension globale : Eve a de bonnes capacités de compréhension lexicale et syntaxique. Pour les énoncés élaborés, elle a besoin d'un soutien LSF pour assoir la compréhension. Elle n'hésite pas à solliciter l'adulte lorsqu'elle n'a pas compris. Progressivement, les deux modes (oral et LSF) sont séparés : l'oral est d'abord utilisé, puis la LSF si besoin.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT EXPRESSIF

Mode de communication privilégié : oral (et LSF si besoin)

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Langage structuré	X	Pas de phrases complexes	
	X		
	X		
Echolalies / imitations			X
			X
			X
Capacité à se nommer	X		
	X		

		X		
Utilisation du « je »		X		
		X		
		X		
Capacité à exprimer un besoin		X		
		X		
		X		
Respect des codes sociaux		X		
		X		
		X		
Affirmation dans l'expression		X		
		X		
		X		
Utilisation des mots interrogatifs	Où	X		
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		
	Quand	X		
		X		
		X		
	Pourquoi	X		
		X		
		X		
	Comment		X	
			X	
			X	
Rappel de la séance précédente		X		
		X		
		X		

EVALUATION DE LA COMMUNICATION

JIM : septembre 2015, février 2016, mai 2016

ANAMNESE

Age : 9 ans

Degré de surdité : Surdité bilatérale profonde de perception

Appareillage :

Oui	A droite	A gauche
Non		
Implant X	A droite	A gauche X
Prothèse controlatérale	OUI	NON X

Date de l'appareillage : 2008 (à 2 ans)

Port de l'appareillage :

Toujours		Parfois X		Jamais
Quels bénéfices : Communication orale – Perception sonore de l'environnement		Dans quelles circonstances : Lorsqu'il a besoin d'oraliser		Pourquoi :
		Pourquoi : N'en ressent pas le besoin tout le temps		
Ressentis	Avec	Plus attentif et réactif		
	Sans			

Troubles associés : fœtopathie à Cytomégalovirus ayant entraîné la surdité

Observations particulières (environnement, vie sociale et familiale) : La pathologie ainsi que le manque de cadre dans sa famille ont eu des conséquences négatives sur son comportement.

COMPOSANTES COMPORTEMENTALES NON VERBALES

Regard :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Recherche le contact visuel	X		
	X		
	X		
Soutient le regard		X Ferme le contact quand il est frustré	
		X	
		X	
Regard dispersé		X Lorsqu'il manque d'attention	
			X
			X
Regard intentionnel	X		
	X		
	X		

Corps - Gestualité :

	OUI	NON	
Posture droite du corps en relation	X		
	X		
	X		
Bon tonus corporel	X	Hypertonie	Hypotonie
	X		
	X		
Bonne conscience corporelle	X		
	X		
	X		
Gestes conventionnels non verbaux adaptés	X		
	X		
	X		

Distance à l'autre : Il rejette violemment Marion et reste très fusionnel avec Eve.

	Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Bonne distance à l'autre		X		X		
		X		X		
		X		X		
Besoin d'un contact physique		X				X
		X				X
		X				X

Mimiques – Expressions faciales :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Sourire en réponse à l'autre	X		
	X		
	X		
Tension du visage		X Beaucoup de larmes quand il rentre en opposition	
		X	
		X	
Mimiques expressives	X		
	X		
	X		
Compréhension des mimiques faciales	X		
	X		
	X		

Comportement :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Excès d'émotion		X	
		X	
		X	

Adaptation face à une situation nouvelle		X	
		X	
	X		
Tolérance à la frustration			X
		X	
	X		

Observations : En début d'année, Jim supporte très mal l'autorité et a sans cesse besoin d'être recadré. Au deuxième trimestre, il est plus posé, attentif et réceptif à ce qui lui est proposé. De gros progrès sont attestés quant à la tolérance à la frustration et à l'ouverture à autrui. Il reste très fusionnel avec Eve, ce qui crée des conflits. Avec Alyssa, il peut adopter un comportement manipulateur : profitant du caractère influençable de celle-ci, il se plaît à la tirer vers le bas.

COMPOSANTES INTERACTIONNELLES ET PRAGMATIQUES

		Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
		TOUJOURS S	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS S	TOUJOURS S	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS S
Pointage		X			X		
		X			X		
		X			X		
Attention conjointe		X			X		
		X			X		
		X			X		
Respect des tours de parole / de rôle		X			X		
		X			X		
		X			X		
Ecoute de l'autre	Relation duelle		X			X	
			X			X	
		X				X	
	Relation en groupe		X			X	
			X			X	
		X				X	
Communication active et tournée vers l'autre		X			X		
		X			X		
	X				X		

Adaptation du langage selon l'interlocuteur	X			X		
	X			X		
	X			X		

Observations : Jim est à l'aise dans la communication : il s'ouvre progressivement à ses pairs. Au début de l'année, il éprouve des difficultés à écouter les autres en groupe lorsqu'il est agité, mais au dernier trimestre son comportement s'améliore.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT RECEPTIF

Mode de communication privilégié : L.S.F. (avec oral en soutien)

		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Compréhension du prénom		X		
		X		
		X		
Compréhension oui / non		X		
		X		
		X		
Compréhension des questions	Où	X		
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		
	Quand		X Besoin d'un choix de réponses	
			X	
			X	
	Pourquoi	X		
		X		
		X		
	Comment			X
				X
				X

Prosodie émotionnelle		X		
		X		
		X		
Repérage dans le temps	Avant			X Notion floue
				X
				X
	Hier	X		
		X		
		X		
	Aujourd'hui	X		
		X		
		X		
	Demain	X		
		X		
		X		
	Après			X Notion floue
				X
				X

Observations particulières sur la compréhension globale : Jim a de bonnes capacités de compréhension. Pour les énoncés plus élaborés, il a besoin de connaître le contexte. Nous pouvons également lui proposer plusieurs choix de réponses. Il sait se débrouiller sans problèmes.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT EXPRESSIF

Mode de communication privilégié : L.S.F. (avec des émissions vocales mais très peu d'oral)

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Langage structuré		X Phrases simples en signes	
		X	
		X	
Echolalies / imitations	X		
		X	
			X

Capacité à se nommer		X		
		X		
		X		
Utilisation du « je » (ou « moi »)			X Utilisation du moi plus fréquente	
			X	
			X	
Capacité à exprimer un besoin		X		
		X		
		X		
Respect des codes sociaux			X	
			X	
			X	
Affirmation dans l'expression		X		
		X		
		X		
Utilisation des mots interrogatifs	Où	X		
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		
	Quand			X
				X
				X
	Pourquoi		X	
			X	
			X	
	Comment			X
				X
				X
Rappel de la séance précédente			X	
			X Donne des éléments de l'activité mais sortis de son contexte	
		X Oralise de mieux en mieux		

EVALUATION DE LA COMMUNICATION

MARGUERITE : septembre 2015, février 2016, mai 2016

ANAMNESE

Age : 13 ans ½

Degré de surdité : Surdité sévère évolutive

Appareillage :

Oui	A droite	A gauche
Non		
Implant X	A droite X (deuxième implantation en décembre 2015)	A gauche X
Prothèse controlatérale	OUI	NON

Date de l'appareillage : 2012 (à 10 ans)

Port de l'appareillage :

Toujours X		Parfois	Jamais
Quels bénéfices : Perception sonore de l'environnement (voix, bruits alentour)		Dans quelles circonstances :	Pourquoi :
		Pourquoi :	
Ressentis	Avec		
	Sans	Elle est perdue, sans repères	

Troubles associés : Syndrome inconnu. Troubles visuels associés : 2/10^{ème} en vision globale (mieux à gauche). Marguerite n'est pas latéralisée (son axe corporel n'est pas en place).

Observations particulières (environnement, vie sociale et familiale) : Famille très présente. Un second implant a été posé en décembre 2015, afin de renforcer ses aptitudes sensorielles au niveau auditif car Marguerite se dirige vers une cécité.

Depuis la deuxième implantation, elle a renforcé ses repères et nous la sentons plus posée. Elle s'affirme davantage et ose plus oraliser.

COMPOSANTES COMPORTEMENTALES NON VERBALES

Regard :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Recherche le contact visuel	X		
	X		
	X		
Soutient le regard		X Lorsqu'elle cherche à comprendre (temps court)	
		X	
		X	
Regard dispersé		X Appelée de toute part par des stimuli extérieurs qui la perturbent	
			X
			X
Regard intentionnel	X		
	X		
	X		

Corps - Gestualité : Les mouvements du corps sont encore difficiles à maîtriser.

	OUI	NON	
Posture droite du corps en relation		X	
		X	
		X	
Bon tonus corporel		Hypertonie X	Hypotonie
		X	
		X	
Bonne conscience corporelle		X	
		X	
		X	
Gestes conventionnels non verbaux adaptés	X		
	X		
	X		

Distance à l'autre :

	Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Bonne distance à l'autre			X		X	
		X			X	
		X			X	
Besoin d'un contact physique		X Moyen d'entrer en relation			X	
		X			X	
		X			X	

Mimiques – Expressions faciales :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Sourire en réponse à l'autre	X		
	X		
	X		
Tension du visage		X Lorsqu'elle s'énerve ou que quelque chose lui échappe	
		X	
		X	
Mimiques expressives	X		
	X		
	X		
Compréhension des mimiques faciales	X		
	X		
	X		

Comportement :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Excès d'émotion	X	N'a pas la maîtrise de ses émotions, n'a pas de nuances	
		X	

			X
Adaptation face à une situation nouvelle			X
		X	
	X		
Tolérance à la frustration			X
			Peut être dans l'opposition parfois
		X	
	X		

Observations : Marguerite a fait beaucoup de progrès dans son comportement au fil des séances. En plus du bénéfice tiré du deuxième implant, elle a su mettre à profit les interactions avec ses pairs et avec les adultes. Moins dans l'opposition au deuxième trimestre, elle s'est ouverte aux échanges et a pris plaisir aux activités proposées. Au dernier trimestre, elle s'est affirmée davantage, corporellement comme oralement. Cependant, elle reste rigide à certains égards : n'admettant pas que les autres transgressent les règles, elle ne peut s'empêcher d'intervenir auprès d'eux. Au dernier trimestre, elle améliore son attitude malgré tout.

COMPOSANTES INTERACTIONNELLES ET PRAGMATIQUES

		Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
		TOUJOURS S	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS S	TOUJOURS S	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS S
Pointage		X			X		
		X			X		
		X			X		
Attention conjointe		X			X		
		X			X		
		X			X		
Respect des tours de parole / de rôle			X Quand elle accepte d'être souple			X	
		X			X		
		X			X		
Ecoute de l'autre	Relation duelle		X			X	
		X				X	
	Relation		X			X	

	en groupe		X			X	
		X				X	
Communication active et tournée vers l'autre			X Lorsqu'elle y trouve de l'intérêt et qu'elle peut intervenir		X		
			X		X		
		X			X		
Adaptation du langage selon l'interlocuteur			X			X	
			X			X	
		X				X	

Observations : Marguerite exprime un besoin de contrôle sur les événements : elle intervient beaucoup auprès des autres lorsqu'ils ne respectent pas les règles établies. Son comportement s'améliore toutefois au dernier trimestre. Ses repères la rassurent et l'apaisent. Elle rentre plus volontiers en relation avec ses pairs au fil des séances.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT RECEPTIF

Mode de communication privilégié : oral et L.S.F. en soutien

		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Compréhension du prénom		X		
		X		
		X		
Compréhension oui / non		X		
		X		
		X		
Compréhension des questions	Où	X		
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		

	Quand		X Besoin d'un choix de réponses		
			X		
			X		
	Pourquoi		X Lorsqu'elle montre de l'intérêt pour la question		
			X		
			X		
	Comment			X	
				X	
				X	
Prosodie émotionnelle		X	Comprend bien l'humour		
		X			
		X			
Repérage dans le temps	Avant			X	Notion floue
				X	
				X	
	Hier		X Les repérages temporels ne sont pas bien mis en place		
			X		
			X		
	Aujourd'hui	X			
		X			
		X			
	Demain		X		
			X		
			X		
	Après			X	Notion floue
				X	
				X	

Observations particulières sur la compréhension globale : Malgré des capacités attentionnelles faibles au premier trimestre (qui se sont par la suite améliorées), Marguerite montre de bonnes capacités de compréhension tant que les énoncés ne sont pas trop complexes. Cependant, elle ne fait que peu d'efforts lorsque le sujet ne l'intéresse guère.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT EXPRESSIF

Mode de communication privilégié : oral et L.S.F. en soutien (oralise de plus en plus)

		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Langage structuré				X Utilisation de signes les uns après les autres
			X	
			X	
Echolalies / imitations		X	Beaucoup de persévérations	
			X	
			X	
Capacité à se nommer		X		
		X		
		X		
Utilisation du « je » (ou « moi »)			X Utilisation du moi plus fréquente	
			X	
			X	
Capacité à exprimer un besoin			X	
		X	Davantage à l'oral	
		X		
Respect des codes sociaux			X	
			X	
			X	
Affirmation dans l'expression			X	
			X	
			X	
Utilisation des mots interrogatifs	Où	X		
		X		
		X		
	Qui	X		
		X		
		X		
	Quand			X
				X
				X
Pourquoi		X		

			X	
			X	
	Comment			X
				X
Rappel de la séance précédente			X	
			X	
		X Cela reste complètement détaché de son contexte		

EVALUATION DE LA COMMUNICATION

MARION : septembre 2015, février 2016, mai 2016

ANAMNESE

Age : 13 ans ½

Degré de surdité : Surdité sévère bilatérale

Appareillage : Appareils à conduction osseuse

Oui X	A droite X	A gauche X
Non		
Implant	A droite	A gauche
Prothèse controlatérale	OUI	NON

Date de l'appareillage : 2003 (1 an et quatre mois)

Port de l'appareillage :

Toujours X		Parfois	Jamais
Quels bénéfices : Perception sonore de l'environnement – Lui permet de communiquer		Dans quelles circonstances :	Pourquoi :
		Pourquoi :	
Ressentis	Avec	Confort	
	Sans		

Troubles associés : Syndrome poly malformatif de Pierre Robin : troubles visuels associés à la surdité, avec une chute de la paupière supérieure gauche, trouble de l'oralité, fente palatine (opérée à trois mois), micrognathie, problèmes ventriculaire et respiratoire.

COMPOSANTES COMPORTEMENTALES NON VERBALES

Regard :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Recherche le contact visuel		X Baisse souvent la tête	
		X	
		X	
Soutient le regard		X Ephémère	
		X	
		X	
Regard dispersé			X
			X
			X
Regard intentionnel		X	
		X	
		X	

Corps - Gestualité : Souvent malade, elle s'affale sur le sol lorsqu'elle ne tient plus (grande fatigabilité)

	OUI	NON	
Posture droite du corps en relation			X
			X
			X
Bon tonus corporel		Hypertonie	Hypotonie X
			X
			X
Bonne conscience corporelle			X
			X
			X
Gestes conventionnels non verbaux adaptés	X		
	X		
	X		

Distance à l'autre : Elle n'est pas du tout adaptée

	Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Bonne distance à l'autre			X			X
			X			X
			X			X
Besoin d'un contact physique		X			X Besoin d'affectif	
		X			X	
		X			X	

Mimiques – Expressions faciales :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Sourire en réponse à l'autre		X	
		X	
		X	
Tension du visage		X Lorsqu'elle s'emporte dans la colère	
		X Peut être agressive envers ses pairs et envers elle-même (se mord)	
		X	
Mimiques expressives		X	
		X	
		X	
Compréhension des mimiques faciales	X		
	X		
	X		

Comportement :

	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Excès d'émotion		X Assez rare ; lorsqu'elle est vraiment contrariée	
		X	
		X	
Adaptation face à une situation nouvelle		X	
		X	
		X	
Tolérance à la frustration			X
			X
		X	

Observations : La frustration est difficile à gérer pour Marion : elle peut devenir agressive en tapant sur tout ce qui se trouve à ses côtés. Mais nous observons tout de même des progrès à ce niveau au dernier trimestre.

COMPOSANTES INTERACTIONNELLES ET PRAGMATIQUES

		Par rapport à ses pairs			Par rapport aux adultes		
		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS	TOUJOURS	PARFOIS Dans quelle circonstance ?	JAMAIS
Pointage			X		X		
			X		X		
			X		X		
Attention conjointe				X		X	
				X		X	
				X		X	
Respect des tours de parole / de rôle		X			X		
		X			X		
		X			X		
Ecoute	Relation		X			X	

de l'autre	duelle		X			X	
			X			X	
	Relation en groupe		X			X	
			X			X	
Communication active et tournée vers l'autre		X			X		
		X			X		
		X			X		
Adaptation du langage selon l'interlocuteur				X			X
				X			X
				X			X

Observations : Marion demande à entrer en relation avec ses pairs, mais elle est souvent rejetée par ceux-ci. Elle reste beaucoup dans l'observation et s'intègre difficilement au groupe même si l'on remarque une légère amélioration au dernier trimestre. Elle prend toujours beaucoup de plaisir à venir à l'atelier.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT RECEPTIF

Mode de communication privilégié : L.S.F. associée à des mots simples à l'oral

		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS
Compréhension du prénom		X		
		X		
		X		
Compréhension oui / non		X		
		X		
		X		
Compréhension des questions	Où		X Besoin d'un choix multiple pour répondre, sinon elle ne comprend pas	
			X	
			X	
	Qui		X	
			X	
			X	

	Quand			X	
				X	
				X	
	Pourquoi			X	
				X	
				X	
	Comment				X
					X
					X
Prosodie émotionnelle			X		
			Ne saisit pas lorsque les émotions sont plus subtiles		
			X		
		X			
Repérage dans le temps	Avant			X	
				X	
				X	
	Hier			X	
				X	
				X	
	Aujourd'hui	X			
		X			
		X			
	Demain			X	
				X	
				X	
	Après				X
					X
					X

Observations particulières sur la compréhension globale : Marion a des difficultés importantes de compréhension dès lors que les consignes deviennent un peu plus élaborées qu'un ordre simple. Elle a souvent besoin qu'on lui répète plusieurs fois la consigne.

COMPOSANTES VOCALES ET VERBALES : VERSANT EXPRESSIF

Mode de communication privilégié : oral (connait quelques signes, mais peu)

		TOUJOURS	PARFOIS Dans quelles circonstances ?	JAMAIS	
Langage structuré			Utilisation d'expressions figées ou mots/signes isolés	X	
				X	
				X	
Echolalies / imitations		X	Beaucoup de persévérations		
		X			
			X		
Capacité à se nommer		X			
		X			
		X			
Utilisation du « je » (ou « moi »)			X Utilisation du moi plus fréquente		
			X		
			X		
Capacité à exprimer un besoin			X Peut s'exprimer avec signes simples		
			X		
			X		
Respect des codes sociaux			X		
			X		
			X		
Affirmation dans l'expression			X		
			X		
			X		
Utilisation des mots interrogatifs	Où		X		
			X		
			X		
	Qui		X		
			X		
			X		
	Quand				X
					X
					X
Pourquoi			X		

			Lorsqu'elle vit une situation de frustration	
			X	
			X	
	Comment			X
				X
				X
Rappel de la séance précédente			X	
			X	
		X Cela reste complètement détaché de son contexte		

Résumé :

Depuis les années 1990, les approches théoriques sur la communication s'intéressent de plus en plus à l'association de l'aspect verbal et non verbal du langage dans le fonctionnement des interactions et la production linguistique. Dans la rééducation orthophonique du langage et de la communication chez l'enfant sourd, la Méthode Verbo-Tonale (MVT) tient compte de ces deux composants du langage. Elle propose une approche perceptive multimodale de la parole, posturo-mimo-gestuelle, et permet à l'enfant d'élaborer son langage sur ce support, grâce aux interactions créées avec l'adulte. Or, dans notre travail, nous nous sommes intéressés aux interactions entre pairs, qui ont moins fait l'objet d'études dans le domaine de la prise en charge orthophonique. Nous avons émis l'hypothèse que les interactions entre pairs avaient un effet positif sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité (PMG) de la MVT et, de façon sous-jacente, sur la communication. Notre étude a porté sur un groupe de six enfants atteints de surdité avec handicap associé. Au sein d'un atelier verbo-tonal, nous avons élaboré et proposé aux enfants tout au long de l'année un panel d'activités interactionnelles et non interactionnelles, basées sur la PMG de la MVT. Bien que les interactions avec les adultes aient le plus favorisé l'appropriation de la PMG de façon globale, les résultats obtenus ont été encourageants sur le plan individuel : d'une part, trois enfants sur six ont tiré bénéfice des interactions entre pairs dans la mesure où celles-ci ont permis de consolider les acquisitions de postures et de mimiques sur le long terme. D'autre part, quatre enfants sur six ont amélioré leur communication et leur comportement au fil des interactions avec leurs pairs. Nous avons ainsi pu confirmer notre hypothèse chez la moitié des enfants concernant l'appropriation de la PMG et chez plus de la moitié concernant la communication.

Mots-clés : surdité, interaction, méthode verbo-tonale, langage, communication, orthophonie, rééducation, handicap.