

UNIVERSITE CLAUDE-BERNARD. LYON 1

INSTITUT DES SCIENCES et TECHNIQUES DE READAPTATION

Directeur : Professeur Yves MATILLON

**OBSERVATION DES COMPORTEMENTS AYANT VALEUR DE SIGNE D'ALERTE
CHEZ TROIS ENFANTS AUTISTES ET ELABORATION D'UN OUTIL DIDACTIQUE
VIDEO METTANT EN EVIDENCE CES SIGNES**

Tome 1

**MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

par

BURNAT Virginie

DAGUIN Caroline

Autorisation de reproduction



**Professeur Eric TRUY
Responsable de l'enseignement**

LYON, le 5 juillet 2007

N°1402



UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON I

Président
Vice-Président CA
Vice-Président CEVU
Vice-Président CS
Secrétaire Général

Pr. Lionel COLLET
Pr. Joseph LIETO
Pr. Daniel SIMON
Pr. Jean-François MORNEX
M. Gilles GAY

FEDERATION SANTE

U.F.R. de Médecine LYON GRANGE BLANCHE	Directeur	Pr. MARTIN Xavier
U.F.R de Médecine LYON R.T.H. LAENNEC	Directeur	Pr. COCHAT Pierre
U.F.R de Médecine LYON-NORD	Directeur	Pr. ETIENNE Jérôme
U.F.R de Médecine LYON-SUD	Directeur	Pr. GILLY François Noël
U.F.R d'ODONTOLOGIE	Directeur	Pr. ROBIN Olivier
INSTITUT des SCIENCES PHARMACEUTIQUES ET BIOLOGIQUES	Directeur	Pr. LOCHER François
INSTITUT des SCIENCES et TECHNIQUES de READAPTATION	Directeur	Pr. MATILLON Yves
DEPARTEMENT de FORMATION ET CENTRE DE RECHERCHE EN BIOLOGIE HUMAINE	Directeur	Pr. FARGE Pierre

FEDERATION SCIENCES

Centre de RECHERCHE ASTRONOMIQUE DE LYON - OBSERVATOIRE DE LYON	Directeur	M. GUIDERDONI Bruno
U.F.R. des SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES	Directeur	M. COLLIGNON Claude
I.S.F.A. (Institut de SCIENCE FINANCIERE ET d'ASSURANCES)	Directeur	Pr. AUGROS Jean-Claude
U.F.R. de GENIE ELECTRIQUE ET DES PROCEDES	Directeur	Pr. CLERC Guy
U.F.R. de PHYSIQUE	Directeur	Pr. HOAREAU Alain
U.F.R. de CHIMIE ET BIOCHIMIE	Directeur	Pr. PARROT Hélène
U.F.R. de BIOLOGIE	Directeur	Pr. PINON Hubert
U.F.R. des SCIENCES DE LA TERRE	Directeur	Pr. HANTZPERGUE Pierre
I.U.T. A	Directeur	Pr. COULET Christian
I.U.T. B	Directeur	Pr. LAMARTINE Roger
INSTITUT des SCIENCES ET DES TECHNIQUES DE L'INGENIEUR DE LYON	Directeur	Pr. LIETO Joseph
U.F.R. de MECANIQUE	Directeur	Pr. BEN HADID Hamda
U.F.R. de MATHEMATIQUES	Directeur	Pr. CHAMARIE Marc
U.F.R. D'INFORMATIQUE	Directeur	Pr. AKKOUCHE Samir

INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE READAPTATION

FORMATION ORTHOPHONIE

DIRECTEUR ISTR
Pr. MATILLON Yves

DIRECTEUR de la FORMATION
Pr. TRUY Eric

DIRECTEUR des ETUDES
BO Agnès

DIRECTEUR de la RECHERCHE
Dr. WITKO Agnès

RESPONSABLES de la FORMATION CLINIQUE
PERDRIX Renaud
MORIN Elodie

CHARGÉE du CONCOURS D'ENTREE
PEILLON Anne

SECRETARIAT DE DIRECTION ET DE SCOLARITE
BADIOU Stéphanie
CLERC Denise

Nous tenons à remercier tout particulièrement...

Jacqueline MAQUEDA et Laurence ANCONA,
Orthophonistes à l'ITTAC et maîtres de mémoire,

Pour leur suivi et leur soutien tout au long de ce travail, ainsi que pour le partage de leur expérience
auprès des enfants autistes.

Agnès WITKO,

Responsable des mémoires à l'ISTR,

Pour son aide précieuse concernant l'étayage méthodologique à propos de l'analyse des corpus, sa
réflexion clinique et son soutien.

Sandrine SONIE,

Coordinatrice du Centre Ressources Autisme Rhône-Alpes,

Pour son aide dans l'avancée de notre réflexion et ses apports théoriques.

Les enfants qui ont participé à l'expérimentation, ainsi que leurs parents,

Pour le temps qu'ils ont bien voulu nous consacrer.

Pascale MADDALENA et Luc BOUSIGNAC,

Infirmiers à l'ITTAC,

Pour leur aide concernant la technique audio-visuelle.

Jean-Claude et Rémi,

Pour leur précieuse contribution au montage du film.

Marlène,

Pour son amitié sincère.

Et enfin, familles et amis,

Pour leur soutien et leur écoute tout au long de nos années d'études.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE.....	4
I. L’AUTISME : GENERALITES	5
II. LE DEVELOPPEMENT NORMAL DES INTERACTIONS, DU LANGAGE ET DU JEU VERSUS LE DEVELOPPEMENT PATHOLOGIQUE CHEZ L’ENFANT AUTISTE.....	9
III. LES SIGNES D’ALERTE DE L’AUTISME ET LA DEMARCHE DIAGNOSTIQUE	16
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	20
EXPERIMENTATION	23
I. ELABORATION DU PROTOCOLE	24
II. POPULATION	29
III. RECUEIL DES DONNEES	31
IV. TRAITEMENT DES DONNEES	32
PRESENTATION DES RESULTATS.....	37
I. RESULTATS DE L’ANALYSE DES CORPUS DES ENFANTS AUTISTES.....	38
II. OUTIL VIDEO	56
DISCUSSION DES RESULTATS	57
I. INTERPRETATION DES RESULTATS	58
II. LIMITES DE L’EXPERIMENTATION.....	64
III. LES QUESTIONS SOULEVEES	67
IV. APPORTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS.....	68
V. LES PISTES POUR L’AVENIR	69
CONCLUSION	71
BIBLIOGRAPHIE	74

INTRODUCTION

« *L'enfant autiste n'est pas un enfant qui ne communique pas ; il a seulement une manière de communiquer insolite, différente, étrange...* » (Denni-Krichel N. & al, 2001). Il est cependant possible de repérer avant trois ans des signes d'alerte de cette pathologie, en particulier en observant précisément sa façon de communiquer, d'entrer en interaction.

A travers nos rencontres personnelles et professionnelles ainsi que dans nos différentes lectures, nous avons constaté que le diagnostic d'autisme est encore trop souvent réalisé tardivement, alors qu'une prise en charge précoce et adaptée joue un rôle capital dans l'évolution de ces enfants. Les professionnels confrontés à cette problématique expliquent ce fait, non pas par un manque d'outils diagnostiques car ils sont déjà existants et efficaces, mais par un manque d'outils de sensibilisation aux signes d'alerte précoces de l'autisme, destinés à la formation des personnes en contact avec les très jeunes enfants. Le diagnostic est donc tardif du fait du repérage tardif.

Face à ce constat, nous souhaitons mettre au point un outil de sensibilisation. Nous choisissons le support vidéo, qui semble être le plus adapté pour transmettre une information. A travers l'élaboration de cet outil audio-visuel mettant en évidence les signes d'alerte précoces de l'autisme, nous avons pour objectifs d'apporter, aux professionnels de petite enfance, médecins généralistes, médecins de PMI et professionnels de santé, des informations supplémentaires sur la pathologie autistique et de leur permettre de mieux repérer les enfants en difficulté. Nous ferons état, dans cet outil, d'un parallèle entre le comportement des enfants tout-venant et celui des enfants autistes.

Afin de créer cet outil, nous avons filmé des enfants et analysé les doubles corpus vidéo et écrits. Nous nous sommes alors demandé quels comportements ayant valeur de signe d'alerte allions-nous retrouver chez trois enfants pour lesquels le diagnostic est déjà posé. Nous avons souhaité étudier d'une part comment se manifestaient ces comportements, et d'autre part s'ils variaient en fonction du contexte du moment. Nous nous sommes également interrogées quant à la présence chez ces enfants de comportements similaires à ceux d'un enfant tout-venant, ainsi que sur les récurrences que nous pourrions observer chez les trois enfants autistes. Grâce à cette étude, nous avons réalisé l'outil vidéo de sensibilisation.

Aussi, nous exposerons dans une première partie la théorie étayant notre sujet. Nous définirons l'autisme et donnerons les généralités concernant la pathologie. Nous mettrons en regard le développement des interactions, du langage et du jeu chez un enfant tout-venant et chez un enfant autiste. Puis nous nous interrogerons quant à la démarche diagnostique et sur les signes d'alerte qui permettent la mise en route de celle-ci.

Dans un second temps, nous présenterons notre problématique et soumettrons différentes hypothèses avant d'exposer le déroulement de notre expérimentation, de l'élaboration du protocole jusqu'au traitement des données recueillies. Nous présenterons ensuite les résultats de notre étude sur un plan quantitatif et qualitatif. Nous les interpréterons en tenant compte des limites de notre expérimentation.

Enfin, nous mettrons en valeur les questions soulevées lors de cette étude et les enseignements que nous en retirons, autant sur le plan personnel que professionnel. Nous achèverons notre travail en exposant les différentes pistes qui semblent intéressantes pour poursuivre notre étude. Nous joindrons l'outil vidéo élaboré pour la sensibilisation aux signes d'alerte de l'autisme.

PARTIE THEORIQUE

I. L'AUTISME : GENERALITES

A. Historique

Au 19^{ème}, on décrit déjà des cas dont les manifestations cliniques s'apparentent au trouble autistique. On les confond avec les idiots et les incurables, et on ne leur propose pas de prise en charge. En réalité, comme le soulignent Tardif et Gepner (2003), le terme d'autisme n'a été introduit qu'en 1911 pour la première fois, en psychiatrie adulte par Bleuler, pour décrire des symptômes majeurs de la schizophrénie consistant en la perte de contact avec la réalité, le rétrécissement des relations avec l'environnement par un mécanisme de repli sur soi ; d'où le terme autisme dérivé du grec autos qui signifie soi-même. Puis Kanner, psychiatre américain d'origine autrichienne choisit ce terme en 1943 pour désigner, chez un certain nombre de cas d'enfants, cet état singulièrement différent de tout ce qui était connu jusqu'alors. Les manifestations cliniques s'apparentaient déjà à ce qu'on appelle aujourd'hui trouble autistique, et ce terme englobait déjà des réalités individuelles fort différentes ainsi que des symptômes très variés. A cette époque, les thèses, selon lesquelles les enfants atteints d'autisme auraient été perturbés dans leurs toutes premières relations objectales, en raison d'un rapport négatif à une mère distante et froide, furent acceptées. De ce fait, on oublia que, dès ses premières descriptions, Kanner avait souligné le caractère potentiellement organique ou constitutif du trouble, avec la notion de prédisposition. Dans les années 70, s'engagent de nouveaux travaux portant sur l'étude fine et systématique des comportements observés, ainsi que sur la recherche de leurs causes éventuelles à travers des modèles référés à la fois à la biologie et à la psychologie. Une nouvelle ère d'investigations, d'hypothèses et de thèses s'ouvre alors. Aujourd'hui, différents systèmes de classification ont été proposés, afin de préciser les connaissances sur l'autisme et les troubles envahissants du développement de l'enfant.

B. Définitions

Selon les écrits du DSM IV (Manuel Diagnostic et Statistique des troubles Mentaux, comportant la définition des diverses affections), l'autisme est défini comme faisant partie des troubles envahissants du développement (TED), dont les signes cliniques se

répartissent dans trois domaines :

- Un déficit sévère et une altération envahissante des capacités d'interactions sociales réciproques
- Un déficit sévère et une altération envahissante des capacités de communication
- La présence de comportements et d'intérêts stéréotypés

Ces difficultés sont sévères et durables, elles sont souvent associées à un retard mental. Pour qu'un trouble autistique soit diagnostiqué comme tel, il est nécessaire de noter la présence d'un fonctionnement anormal avant l'âge de trois ans dans au moins un des domaines suivants : interactions sociales, langage, jeu symbolique. Il existe dans l'autisme, en plus de ces caractéristiques diagnostiques spécifiques, un certain nombre d'autres éléments cliniques. En effet, des angoisses sévères se manifestent par des troubles du sommeil, des troubles de l'alimentation, des problèmes dans l'acquisition de la propreté, des difficultés motrices, des comportements agressifs ou encore des stéréotypies sensorielles.

Selon la CIM 10 (Classification Internationale des Maladies, troubles mentaux et des troubles du comportement), l'autisme est caractérisé par un développement anormal ou déficient, avant l'âge de trois ans, avec des perturbations des trois domaines : interactions sociales, communication et comportement.

La CFTMEA (Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent) conserve le terme de trouble « psychotique » qu'elle considère comme équivalent aux Troubles Envahissants du Développement. Contrairement aux autres classifications, elle évoque l'apparition des troubles dès la première année de vie, mais garde l'âge de trois ans comme critère diagnostique.

Selon Maestro (2001), il existerait plusieurs « modes de début » de l'autisme :

- une apparition progressive des signes survenant dès la naissance petit à petit pour aboutir vers trois ans à un tableau complet,
- une période sans anomalies jusqu'à environ 18 mois précédant une installation des signes cliniques,
- une apparition des signes très fluctuante incluant des périodes de progression et de régression.

C. Etiologie

L'étiologie du trouble autistique n'est pas connue à ce jour. Différentes hypothèses ont cherché à l'expliquer. Certains auteurs pensent que le trouble serait d'origine psychologique. Bettelheim (1969) parle d'insuffisance de protection maternelle et de menaces d'abandon, ce qui conduirait à un repli extrême : l'autisme comme une « forteresse vide ». Winnicott, cité par Lazartigues et Lemonnier (2005), met en avant les notions de carences affectives et de mère « insuffisamment bonne ». D'autres mouvements de pensée retiendront aussi l'influence des origines socioculturelles. Ces thèses ne semblent plus validées à ce jour.

Des chercheurs, tels Baron-Cohen cité par Lazartigues et Lemonnier (2005), avancent une hypothèse dite cognitive. Ils défendent le postulat selon lequel le trouble autistique serait dû à un déficit cognitif, duquel découleraient les difficultés relationnelles. On estime que l'enfant autiste aurait des difficultés à traiter les informations sensorielles et le langage, à percevoir l'espace, à utiliser sa mémoire, à utiliser ses capacités de symbolisation et n'aurait pas de théorie de l'esprit (Frith, 1996), capacité qui permet à l'être humain de faire des hypothèses sur ce que pense ou ressent autrui. Ces incapacités entraîneraient un retrait autistique.

Par ailleurs, un certain nombre de recherches axent leur travail sur la neurologie, la neurophysiologie et la neurobiologie. Le trouble autistique correspondrait à une atteinte de certaines zones du cerveau. En effet, on observe des anomalies cellulaires au niveau de l'hippocampe, du cervelet, de la zone temporale et frontale (De Long 1978, Damasio et Maurer 1978, Courchesne 1987 cités par Lenoir, Malvy, Bodier-Rethore 2003). Mais ces observations ont été effectuées sur des cas isolés, il est donc difficile d'en tirer des généralités. D'autres études ont opté pour l'hypothèse d'un dysfonctionnement hémisphérique ou d'un fonctionnement cérébral différent chez les personnes autistes, notamment au niveau du tronc cérébral, de la région temporale et frontale (Ornitz, 1974, 1986 ; LeLord 1990 ; Dawson 1982 ; Fein 1984 cités par Lenoir, Malvy, Bodier-Rethore 2003). Enfin, des études pharmacologiques ont mis en avant la présence de caractéristiques spécifiques chez les personnes autistes, concernant plusieurs neurotransmetteurs comme la sérotonine ou la dopamine (Rogé 2003).

Depuis quelques années, un certain nombre d'études s'attachent à mettre en évidence l'existence de facteurs génétiques dans le déterminisme de l'autisme. Des chercheurs tels que Ritvo (cité par Rogé 2003) repèrent qu'il y a plus de risques d'autisme dans la fratrie d'un jeune autiste, et d'autant plus lorsque il s'agit de jumeaux monozygotes. D'autre part, il est important de prendre en considération le fait que l'autisme semble lié à certaines pathologies génétiques comme l'X-Fragile ou la sclérose de Bourneville. On suppose donc qu'il existerait un terrain génétique prédisposant chez les enfants autistes. Selon cette théorie, le trouble en lui-même serait ensuite déclenché par un certain nombre d'éléments de l'environnement. Roubertoux cité par Ferrari (2006) souligne cette idée ainsi : « *l'héréditaire est soumis aux effets de l'environnement et son expression est modifiable par lui* ».

Par ailleurs, d'autres recherches se sont développées dans des domaines divers (rôle des métaux lourds, des vaccinations, d'antibiotiques etc.) mais ne se sont pas révélées concluantes.

Ainsi, aucune anomalie neurobiologique ne s'est avérée être spécifique et pathognomonique du trouble autistique (symptôme qui se rencontre seulement dans une maladie et qui suffit à en établir le diagnostic). Mais les données, malgré tout intéressantes, qui ont été mises en avant dans ce domaine ne sont pas contradictoires avec une conception psychodynamique, cognitive ou génétique. En conclusion, il est bien établi actuellement que la réflexion sur l'étiologie tend de plus en plus vers un modèle multifactoriel.

D. Epidémiologie

Selon les *Recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme* (2005), on relève un taux de prévalence de 1,7 à 4 enfants autistes pour 1000 enfants. Le sexe ratio est de 3,3 garçons pour une fille (Fombonne, 2003). D'autre part, l'Agence nationale pour l'évaluation médicale citée par Lazartigues et Lemonnier (2005), estime entre 6200 et 8000 enfants autistes aujourd'hui en France, entre 17400 à 23700 adultes. Ce chiffre comprend le trouble autistique défini comme tel dans le DSM-IV.

Après avoir traité la question de l'autisme de manière générale, nous ferons le parallèle entre le développement des interactions, du langage et du jeu chez l'enfant tout-venant et chez l'enfant autiste. En effet, pour repérer chez un enfant, le plus précocement possible, les signes d'alerte, il convient de pouvoir se référer à une norme et de posséder des points de repères en regard des déficiences observées chez l'enfant autiste. Il est important de préciser ces altérations mais elles sont insuffisantes pour avoir une représentation complète de l'autisme (Livoir-Petersen, 1995). Nous soulignerons donc également les procédés qu'il utilise pour communiquer. Il est indispensable de garder à l'esprit que tous les domaines sont intriqués malgré leur séparation ici, pour une meilleure lisibilité.

II. LE DEVELOPPEMENT NORMAL DES INTERACTIONS, DU LANGAGE ET DU JEU VERSUS LE DEVELOPPEMENT PATHOLOGIQUE CHEZ L'ENFANT AUTISTE

Sans prétendre à l'exhaustivité, et sans se projeter dans les problématiques complexes telles que les troubles associés ou l'autisme déficitaire notamment, nous allons présenter des points de repères qui permettent des allers-retours entre la normalité et la pathologie autistique.

A. Les interactions sociales

Prédisposés à entrer en relation avec autrui, les bébés sont préparés à apprendre les stimuli sociaux, à y répondre, et également à s'attacher aux personnes qui prennent soin d'eux. On relève certains comportements considérés comme des bases fondamentales de l'interaction sociale chez les tout-petits : le contact visuel, l'imitation, le suivi du pointage, le pointage lui-même, l'expression émotionnelle. Tous sont des précurseurs de l'attention conjointe, des composants essentiels à sa mise en place au cours du développement. Or, selon Gattegno, Adrien, Blanc et Ionescu (1999), l'attention conjointe est le premier marqueur explicite de la communication intentionnelle, l'élément clé des interactions sociales. Chez les enfants autistes, ces fondements de l'interaction sociale sont perturbés ; nous allons l'étudier plus en détails.

1) *Le contact visuel*

Dès la naissance, les bébés peuvent, grâce à certains réflexes, suivre des yeux et de la tête un objet ou une personne afin de le contempler en mouvement. Ils sont capables à 8 semaines de soutenir et de fixer le regard de leur mère (Stern, 1989). Durant les mois qui suivent, ils consacrent de plus en plus de temps à regarder des visages. La bonne perception des visages constitue une des bases fondamentales pour l'interaction sociale. Durant les six premiers mois, les bébés au développement normal maintiennent de plus en plus longtemps le contact visuel avec autrui, combinent très vite le regard et le sourire, les roucoulements et le rire. Ils sont captivés par les échanges. A la fin du 6ème mois, s'acquiert la coordination motrice et visuelle.

Concernant les enfants autistes, Cuny et Gasser (2000) rappellent qu'ils ont des difficultés à soutenir et à fixer un regard. Le contact oculaire est souvent fugitif. Il semblerait que ces enfants puissent également avoir une vision périphérique c'est-à-dire regarder de côté ou regarder le bord d'un objet plutôt que son centre, selon Sigman et Capps (2001). *«Nous avons le sentiment qu'il ne nous voit pas, bien que ses manières de nous regarder soient nombreuses : il nous regarde quand nous ne le regardons pas ; il nous parle sans nous regarder ou regarde longuement au delà de notre tête ; il nous regarde dans les yeux sans parler, attendant réponse ; il nous regarde furtivement du coin de l'œil au passage, en tournant rapidement la tête du côté opposé»* (Livoir-Petersen, 1995, p.38).

2) *L'imitation*

Selon Sigman et Capps (2001), durant les premières semaines de la vie, les bébés reproduisent des mimiques observées chez autrui. Piaget, cité par Bideaud, Houdé et Pedinielli (1993), parle à cette période de conduites sporadiques d'imitation qui deviendront systématiques entre 4 et 9 mois. A cet âge, les enfants ne peuvent imiter que des gestes qu'ils ont déjà expérimentés et qu'ils peuvent se voir faire. Plus tard, ils peuvent imiter des modèles qu'ils ne connaissent pas, ainsi que des productions vocales de l'adulte. A partir de 18 mois, les enfants sont capables d'utiliser l'imitation différée, reproduction d'un modèle en son absence. Cette imitation suppose l'existence d'une image mentale du geste.

DeMyer (1972) cité par Denni-Krichel et Bour (2004) met en évidence un déficit des

capacités d'imitation chez les enfants porteurs d'autisme. Il montre qu'il est plus difficile pour eux d'imiter des actions que d'utiliser spontanément les objets. De plus, les mouvements avec un objet semblent plus faciles à imiter que ceux impliquant le corps. Hammes et Langdell (1981) cités par Denni-Krichel et Bour (2004) précisent que les enfants autistes, pour la plupart, sont capables d'imiter des actions concrètes, et moins des actions symboliques.

3) *Le pointage*

Les tout-petits apprennent également à suivre des gestes de pointage de l'index et à les reproduire. Dans leur article, Gattegno et al. (1999) distinguent les pointages proto-impératifs et proto-déclaratifs. Les gestes de pointage proto-impératif apparaissent vers l'âge de 10 mois. Ce sont des gestes utilitaires, destinés à attirer l'attention sur quelque chose pour l'obtenir, le partenaire étant considéré comme un instrument. Cyrulnik (1995) décrit l'étape qui précède ce pointage : l'enfant tend les doigts vers un objet en regardant et en criant. Vers 12/13 mois, les enfants acquièrent des gestes de pointage proto-déclaratif. Ces gestes ont pour objectif de susciter l'échange et jouent un rôle essentiel dans le développement du langage. Le pointage proto-déclaratif est un geste expressif qui a la même fonction que les premiers mots.

Chez les enfants autistes, la communication gestuelle est pauvre, comme le soulignent Cuny et Gasser (2000). En effet, on note qu'ils utilisent peu de gestes significatifs, tels que au revoir, chut etc. Concernant l'utilisation du pointage, on remarque qu'ils pointent beaucoup moins que les enfants tout-venant, et qu'ils n'utilisent que le pointage proto-impératif. De plus, ils éprouvent des difficultés pour suivre le geste de pointage d'autrui. Ils ont tendance à conserver un regard fixe, donnant l'impression qu'ils ne remarquent pas ce geste.

4) *L'expression émotionnelle*

Boysson-Bardies, en 1996, explique dans son ouvrage que les nouveau-nés expriment leurs émotions par des mimiques faciales, par des mouvements de bras et de jambes, par des regards et des sourires. Dès 6 semaines, les bébés sourient en réponse à des événements extérieurs ; le sourire a déjà une fonction sociale. A 3 mois, il devient un comportement instrumental ; en effet, les bébés sourient dans le but d'obtenir une réponse de la part d'autrui. Puis très vite, vers l'âge de 4 mois, les expressions sont plus

complexes ; le sourire peut alors s'associer à d'autres expressions du visage comme le froncement des sourcils. L'enfant apprend que son sourire peut modifier le comportement d'autrui. Vers 7-8 mois, les enfants peuvent exprimer leurs émotions par des mimiques variées comme la peur, la joie, le dégoût, le plaisir et la tendresse. L'action je souris – l'autre sourit, dans les situations en face à face, est considérée comme un précurseur de l'attention conjointe, en association avec le regard conjoint. Les bébés sont aussi capables de décoder les émotions de l'autre. En effet, dès les premiers jours de vie, ils sont sensibles à l'expressivité des visages. Vers 10 semaines, les nourrissons réagissent de façon appropriée aux expressions de leur mère.

Comme le soulignent Sigman, Dijamco, Gratier & Rozga (2005), il n'existe que très peu d'études ayant observé la capacité des enfants autistes très jeunes à décoder les émotions. Les études élaborées avec des sujets autistes adolescents ou adultes identifient tout de même des difficultés dans la reconnaissance, l'interprétation et la réponse aux expressions émotionnelles faciales ou vocales d'autrui. Il semblerait que ces difficultés existent également chez le tout petit.

5) L'attention conjointe

Tous les comportements ci-dessus sont donc des éléments essentiels à la mise en place de l'attention conjointe. Celle-ci est décrite par Bruner (1983) comme étant l'action de maintenir son attention ensemble vers un même objet ou une même personne. Elle se met progressivement en place durant la première année de vie. Elle se caractérise par une association et une coordination de comportements. Entre 9 et 15 mois, selon Sigman et al (2005), l'enfant peut combiner le regard alterné, le pointage déclaratif, le contact visuel, l'expression émotionnelle pour communiquer à propos d'un objet. Notons que l'attention conjointe est une condition pré-requise du langage communicatif. L'intérêt de l'enfant est porté sur la réaction de l'adulte : il commence à comprendre qu'il peut avoir un effet sur l'autre. Parallèlement, son intérêt pour les objets grandit. Les tout-petits peuvent alors les atteindre, les manipuler, les saisir. La relation dyadique « mère-enfant » devient relation trivalente entre enfant, mère et objet. C'est le fondement de l'attention conjointe, d'abord exprimée par l'orientation du regard de l'enfant. Le va-et-vient du regard entre le partenaire et l'objet d'attention signifie donc que l'enfant contrôle le centre d'intérêt de l'autre.

Les difficultés qu'éprouvent les enfants autistes pour établir le contact oculaire, utiliser les gestes significatifs et décoder adéquatement les expressions émotionnelles entraînent automatiquement des comportements d'attention conjointe moins nombreux. Cette capacité semble corrélée au niveau mental de l'enfant autiste (Mundy, Sigman, Kasari, 1994, cités par Livoir-Petersen, 1995).

B. Le langage

1) Versant compréhension

Très tôt, les nouveau-nés sont sensibles à la voix de leur mère et marquent dès le premier mois une préférence pour celle-ci ainsi que pour la langue maternelle. De plus, ils montrent une grande sensibilité aux variations prosodiques de la parole. Parallèlement, ils sont capables dès la naissance de discriminer le lieu et le mode d'articulation des phonèmes isolés (Morse 1972, Eimas et Miller 1980, cités par Kail et Fayol 2000). A 3 mois, ils semblent reconnaître des bruits familiers tels les préparatifs du biberon par exemple. De 9 à 10 mois, on note la compréhension de mots familiers en contexte. Puis, le nombre de mots compris s'accroît ; ils comprennent entre 100 et 150 mots entre 12 et 18 mois. A cet âge, les enfants peuvent répondre à des consignes verbales simples. Jusqu'à 3 ans, le lexique passif se développe et s'organise en catégories (Brin, Courrier, Lederlé et Masy, 1997).

Le DSM IV décrit dans la symptomatologie autistique une compréhension du langage, apparaissant tardivement, et qui reste difficile. Denni-Krichel et Bour (2004) ajoutent que les difficultés en compréhension concernent également l'aspect pragmatique du discours d'autrui. Les enfants autistes présentent aussi des difficultés d'accès au sens des mots abstraits. Ils peuvent avoir une compréhension littérale des messages, notamment concernant l'humour ou l'ironie.

2) Versant production

Selon Brin et al. (1997), à la naissance, le bébé va produire des sons de forme élémentaire, que nous percevons comme des cris. Ils correspondent à des décharges de tension. A 3 mois, cris et babil se mélangent. Ce premier babil sera qualifié de babil sauvage ou de babillage rudimentaire : l'enfant émet des proto syllabes se composant d'assemblages difficiles à individualiser. L'enfant est déjà capable de tenir compte de

l'alternance des tours de parole dans la modalité vocale-auditive. Très vite, vers 5-6 mois, il s'écoute et prend conscience des sons qu'il produit. A cette période, les vocalisations s'intensifient, l'enfant émet des mélodies et des rythmes différents. C'est également à cet âge qu'il commence à répondre à son prénom par des vocalisations. Vers 7 mois, l'enfant entre dans une période de babillage canonique composé de syllabes redupliquées. A 8-9 mois, on peut parler de protoconversation qui est une sorte de babillage jeu. Le nourrisson va imiter de plus en plus la prosodie maternelle. Les structures deviennent plus nettes, les syllabes redupliquées augmentent et l'articulation se précise. C'est à cet âge que les gestes conventionnels du type hochement de tête, bonjour, au revoir, chut, bravo, apparaissent. Le début de la période linguistique proprement dite est caractérisé par les premiers mots, vers 12 mois. Le mot désigne d'abord, puis évoque une demande. Le sens global de ces premiers mots va s'affiner au fur et à mesure que l'enfant va en acquérir d'autres. A 16/20 mois, comme le souligne Benedict (1979) cité par Kern, apparaît l'explosion lexicale : l'enfant peut produire environ 50 mots grâce à un apprentissage rapide. Très vite, l'enfant repère un petit nombre de formes verbales dans le langage de l'adulte et l'utilise dans ses propres productions. On note, vers 20 mois, les premières juxtapositions de deux mots. Au départ les phrases sont agrammatiques. Entre 2 et 3 ans, il fait des phrases de 3-4 mots avec des verbes, des adjectifs puis progressivement des articles, des pronoms, des prépositions et des adverbes. Le Je est acquis à 3 ans. *« Vers l'âge de 4 ou 5 ans, un enfant qui se trouve dans des conditions normales de développement a acquis l'essentiel du système linguistique de sa langue maternelle, sans que cela signifie, bien entendu, que le développement du langage soit achevé : il maîtrise les principaux aspects de la phonologie, connaît le sens et les conditions d'emploi de très nombreux mots et utilise correctement la plupart des règles morphologiques et syntaxiques de base de sa langue ».* (Bassano 1998)

Selon Frith (1996), les difficultés de langage des enfants autistes sont très variées. Elles peuvent se manifester par une absence complète de langage, par un langage exclusivement écholalique (consistant à répéter les paroles des autres en écho), ou par un langage comparable à la norme mais inadéquat dans son utilisation. Dans tous les cas, le champ de la pragmatique, c'est à dire la capacité à utiliser le langage pour communiquer, est altéré. Par ailleurs, Sigman et Capps (2001) soulignent que le développement phonologique des enfants autistes ressemble à celui des enfants normaux même s'il est

plus tardif et plus lent. Il ne semble pas étonnant que l'acquisition des mots soit plus lente si l'on considère que les enfants reconnaissent la signification d'un mot en interagissant avec une personne qui nomme un objet lors d'un épisode d'attention conjointe. Frith (1996) complète ces observations en parlant d'utilisation de langage métaphorique, c'est à dire d'apprentissage d'un mot lié non pas à son sens mais à son contexte. Tager-Flusberg citée par Frith (1996) montre également que les enfants autistes auraient des capacités morpho-syntaxiques comparables aux autres enfants, à la différence qu'ils auraient un langage plus stéréotypé et utiliseraient des structures grammaticales moins variées. L'inversion concernant l'usage des pronoms personnels je/tu, souvent décrite, semble en réalité s'expliquer par une utilisation du tu chez l'enfant autiste, pour faire référence à lui-même en imitant la façon dont les autres s'adressent à lui. De plus, les enfants autistes utilisent autant d'actes de communication que les autres, mais ils se servent seulement des fonctions de communication à visée environnementale comme des demandes d'objet, d'action, des protestations. De plus, les moyens mis en œuvre pour les réaliser sont différents (Livoir-Petersen, 1995). Enfin, il faut souligner qu'il existe, chez l'enfant autiste, une faible synchronisation et un manque de réciprocité dans les échanges conversationnels.

C. Le jeu

Le Normand et Vautherin (1989) décrivent le jeu d'exercice, qui commence au stade sensori-moteur. Dès la naissance et ce jusqu'à 9 mois, se développent des activités auto-érotiques, actions effectuées par l'enfant sur son propre corps au moyen d'un seul objet. Ce sont les débuts de la mise en place du jeu. Plus tard, entre 9 et 12 mois, des activités utilisant un ou plusieurs objets, sans les ramener au corps, se développent. C'est à cet âge qu'apparaît l'intentionnalité dans les conduites du bébé : il s'agit maintenant pour lui d'atteindre un but. L'enfant utilise alors indifféremment n'importe quel objet se trouvant à portée de la main. Les actions se succèdent très rapidement : mettre dans, appuyer avec, aligner, secouer, taper, etc. Tous les sens sont mis en jeu dans ces activités. Le jeu d'exercice s'appuie notamment sur le plaisir provoqué par la décharge de l'activité motrice, il perdurera jusqu'à l'âge adulte. Comme le soulignent Sigman et Capps (2001), le jeu fonctionnel, stade plus élaboré, consiste en la possibilité d'utiliser conventionnellement les objets grâce à l'observation des adultes ou des enfants plus âgés. Piaget, cité par Bideaud et al. (1993) parle, pour le stade suivant, de jeu symbolique ou

de jeu de faire-semblant qu'il décrit comme la reproduction d'une suite d'actions finalisées en dehors de leur contexte et de leur objectif habituels, apparaissant à partir de 18-24 mois. Dans ce cas, l'enfant fait semblant d'exercer l'une de ses activités quotidiennes. Enfin, vers 7ans, Piaget parle de jeu de règles, jeu collectif régi par des conventions et des règles.

Il semblerait, selon Sigman et Capps (2001), que la majorité des enfants autistes aient des difficultés concernant le jeu fonctionnel. Ils se lancent en effet fréquemment dans des activités inhabituelles et répétitives avec des objets qu'ils utilisent de façon inadéquate. Ceci n'est cependant pas toujours le cas. En revanche, l'absence du jeu de faire-semblant est quasi-systématique du fait que ce comportement implique à la fois la représentation symbolique des personnes, des objets et une conscience des conventions culturelles. Cette capacité semble aller de pair avec la compréhension du langage, les deux systèmes mettant en jeu des aptitudes sous jacentes similaires comme la capacité à utiliser des symboles. Mundy, Sigman et Kasari en 1990 (cités par Livoir-Petersen, 1995), parlent de leur côté de retard d'apparition du jeu fonctionnel et du jeu symbolique.

Après avoir précisé le parallèle entre le développement des interactions, du langage et du jeu chez l'enfant ordinaire et chez l'enfant autiste, nous allons énoncer la démarche diagnostique concernant cette pathologie et l'intérêt de la précocité de celle-ci. Ainsi, nous détaillerons les signes d'alerte qui peuvent être à l'origine de cette procédure.

III. LES SIGNES D'ALERTE DE L'AUTISME ET LA DEMARCHE DIAGNOSTIQUE

A. Les signes d'alerte

Le signe d'alerte est une manifestation amenant les personnes qui la repèrent à consulter un professionnel. Le but est de rassurer la famille si le signe ne caractérise pas réellement une maladie (signe non significatif ou isolé) ou d'entreprendre les démarches

nécessaires pour examiner plus précisément l'enfant et le prendre en charge si besoin. Pour mettre en évidence ces signes, les chercheurs se sont basés sur des études de cas, ils ont réalisé des études rétrospectives à partir de méthodologies aussi diverses que les films familiaux, les entretiens ou les questionnaires parentaux. Ils ont comparé des enfants autistes et des enfants contrôles du même âge. Ils ont également effectué des études prospectives sur des populations à risque. A l'heure actuelle, il s'avère que les signes les plus prédictifs apparaissent à partir de 18 mois. Avant 12 mois, les différences observées entre les enfants contrôles et les enfants autistes n'ont pas encore de valeur prédictive (Lazartigues et Lemmonier 2005). Des recherches prospectives sont en cours afin de pouvoir détecter les signes de plus en plus tôt.

Une étude de Baron-Cohen S. et al. (1997) a été effectuée en grande Bretagne, afin de valider la CHAT (Check-list for autism in Toddlers). Celle-ci est l'outil de dépistage le plus connu et le plus utilisé. Il s'agit d'un questionnaire adressé aux parents d'enfants de 18 mois. L'étude a révélé que 3 items de la CHAT chez des enfants de cet âge peuvent prédire de façon précise un diagnostic d'autisme : absence de pointage proto-déclaratif, absence de comportement d'attention conjointe, absence de jeu de faire-semblant. Les items de cet outil se sont révélés adaptés mais de trop faible sensibilité. C'est pourquoi Diana Robins et al. en 2001 (cité par Mathieu, 2005) décident de réviser cette version et de créer la M-CHAT pour les enfants de 24 mois. Sur 23 items, 6 se sont révélés particulièrement discriminatifs. L'absence de ces comportements ou des perturbations importantes de ceux-ci doivent être considérés comme des signes d'alerte : intérêt pour les autres enfants, pointage proto-déclaratif, amener des objets aux parents, imitation, réponse de l'enfant à son prénom, capacité à suivre le pointage de l'adulte.

D'autres études existent sur les signes précoces de l'autisme. Les travaux de Filipek et al. en (1999, 2000) ont abouti à un rapport de l'INSERM sur les troubles mentaux en 2001, dans lequel 5 signes dits « signes d'alerte absolue de TED » apparaissent : absence de babillage à 12 mois, absence de gestes significatifs comme le pointage ou de signes tels que au revoir à 12 mois, absence de mots à 16 mois, absence de phrases spontanées d'au moins 2 mots à 24 mois sans tenir compte des phrases de type écholalie, toute perte de n'importe quelle compétence que l'enfant aurait déjà acquis (linguistique ou sociale) à tout âge.

Les études d'Osterling (1994), Mars (1998), Baranek (1999) et Werner (2000) cités par Lazartigues et Lemonnier (2005) vont dans le même sens que les précédentes. Ces auteurs ont mis en évidence des signes significatifs à 12 mois. Nous notons les deux signes les plus récurrents : difficultés à répondre à l'appel du prénom, contact oculaire pauvre.

Ferrari (2006) insiste sur le fait que « *tous ces signes ne prennent sens et signification que dans la relation interactive du jeune enfant avec son entourage. Aucun n'est à lui seul suffisant et le diagnostic précoce ne peut naître que du regroupement de plusieurs signes, ainsi que de la constatation de la persistance de ces signes au cours de l'évolution* ». Il est donc important de garder à l'esprit que les signes peuvent être annonciateurs de l'autisme, mais aussi d'autres pathologies.

B. Démarche diagnostique générale

Comme l'exposent les *Recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme* (2005), il existe différents niveaux dans la démarche diagnostique. Ces niveaux explicitent les différents systèmes de santé actuels.

- Le niveau 1 est un dépistage systématique de masse, qui relève des médecins généralistes ou des pédiatres. Ceux-ci reçoivent les enfants à la demande des parents ou lors d'un examen systématique de santé. Dans le cas où le médecin suspecte un trouble envahissant du développement, et après s'être assuré qu'il ne s'agissait pas d'un trouble sensoriel, une consultation spécialisée est demandée.
- Le niveau 2 est donc un dépistage dit ciblé, effectué pour confirmer ou non la suspicion du trouble, dans le cadre d'une consultation pédopsychiatrique. Ce niveau peut concerner également le cas où des professionnels de crèche, PMI ou école s'inquiètent et demandent directement une consultation spécialisée.
- Le niveau 3 concerne le cas où la présence des signes d'appel est confirmée. Une équipe pluridisciplinaire spécialisée prendra alors en charge le diagnostic et l'évaluation de l'enfant. Le diagnostic est fondé sur l'examen des perturbations qualitatives dans les trois domaines altérés, conformément aux définitions de l'autisme. Ce diagnostic est clinique ; en effet, il n'existe aucun marqueur biologique.

C. Intérêts du diagnostic précoce

En premier lieu, les *Recommandations* de 2005 précédemment mentionnées mettent en avant le fait que le diagnostic précoce apporte aux parents des réponses aux questions sur le développement de leur enfant. Il leur permet ainsi de mieux comprendre son fonctionnement particulier et d'envisager plus sereinement l'avenir. De plus, le diagnostic précoce favorise la mise en place de prises en charge dès le plus jeune âge. Il a été prouvé (Rogers 1996, Erba 2000 cités par Rogé, Magerotte et Fremolle-Kruck 2001) que celles-ci avaient des conséquences considérables : on note un effet significatif sur le développement de l'enfant avec une augmentation du QI, une amélioration du langage, l'installation de comportements sociaux plus adaptés, et une diminution de l'intensité des comportements autistiques. D'autre part, J. Hochmann (1997) indique qu'il existe une période précoce où les choses sont non fixées, « *une période de plasticité initiale* », au cours de laquelle l'intervention précoce pourrait éviter le processus « *autistisant* » de la maladie, et permettre à l'enfant de devenir un être socialisé et communicant. Cependant, si la plasticité cérébrale permet d'envisager la possibilité de suppléances ou d'atténuation des anomalies avec une stimulation précoce, il convient de garder à l'esprit qu'elle ne peut occasionner une restauration totale des fonctions comme certains auteurs l'affirmaient lors des premiers travaux sur la prise en charge précoce. Enfin, le diagnostic et l'évaluation précoces permettent la mise en place de prises en charge plus individualisées et mieux adaptées aux particularités du développement de chaque enfant en tenant compte de ses troubles associés. Dans ce cadre, il est possible de limiter la survenue de surhandicaps liés au comportement, par exemple. Malgré ces avantages incontestables, le diagnostic d'autisme est le plus souvent porté tardivement, vers 6 ans, alors que la maladie semble constituée dès l'âge de 36 mois. En effet, ce diagnostic précoce est difficile à poser pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il existe une variabilité dans les modes d'apparition du trouble, dans les signes d'apparition et dans les tableaux cliniques du trouble autistique. D'autre part, il arrive que des médecins ne soient pas assez formés à cette pathologie, et donc ne puissent pas en repérer les premiers signes au risque de les minimiser. De plus, il se trouve que ces derniers possèdent peu d'outils de dépistage fiables, et que les moyens de sensibilisation sont peu nombreux (Mac Gahan, 2001). Enfin, ce sont parfois les parents eux-mêmes qui ont du mal à accepter la réalité et qui consultent donc à un âge déjà avancé. En conclusion, ces enfants arrivent tard dans les consultations spécialisées.

PROBLEMATIQUE ET
HYPOTHESES

Problématique

Les données récentes prouvent qu'une prise en charge thérapeutique multidisciplinaire, précoce et intensive permet d'influencer positivement l'évolution des enfants autistes. Or le diagnostic est encore trop souvent réalisé tardivement pour mettre en place une telle prise en charge. Dans la pratique clinique et dans la littérature, les professionnels confrontés au problème du diagnostic tardif de l'autisme font part d'un manque d'outil de sensibilisation aux signes d'alerte de ce trouble. En effet, avec des outils adaptés, les médecins et autres professionnels de santé ainsi que les professionnels de la petite enfance, pourraient dépister et repérer plus tôt les signes précoces afin que le diagnostic puisse s'établir plus tôt.

Afin de créer un outil utile pour le repérage de l'autisme, nous avons filmé des enfants et analysé les doubles corpus vidéo et écrits. Nous nous sommes posé différentes questions :

- Quels « comportements ayant valeur de signe d'alerte », parmi ceux énoncés dans la littérature, peut-on observer dans les corpus des enfants autistes filmés ? Dans quelles proportions apparaissent-ils ?
 - ⇒ Quelles manifestations de ces comportements peut-on observer et dans quelles proportions ?
 - ⇒ Peut-on observer une variabilité de ces comportements en fonction de l'attitude de l'adulte et du type d'activité de l'enfant ?
- Quels « comportements attendus » faisant référence au développement normal de l'enfant peut-on observer dans les corpus des enfants autistes filmés ? Dans quelles proportions apparaissent-ils ?
 - ⇒ Quelles manifestations de ces comportements peut-on observer et dans quelles proportions ?
 - ⇒ Peut-on observer une variabilité de ces comportements en fonction de l'attitude de l'adulte et du type d'activité de l'enfant ?
- Peut-on observer des récurrences de certains comportements chez les trois enfants autistes ?

Hypothèses

Nous émettons les hypothèses suivantes :

H1 : Nous observerons, dans l'étude des corpus des enfants autistes, certains « comportements ayant valeur de signe d'alerte » issus de la littérature.

⇒ Ces comportements se manifesteront de différentes manières et en différentes proportions.

⇒ Nous pourrions mettre en évidence une variabilité de ces comportements en fonction de l'attitude de l'adulte et du type d'activité de l'enfant.

H2 : Nous observerons, dans l'étude des corpus des enfants autistes, certains « comportements attendus » faisant référence au développement normal de l'enfant.

⇒ Ces comportements se manifesteront de différentes manières et en différentes proportions.

⇒ Nous pourrions mettre en évidence une variabilité de ces comportements en fonction de l'attitude de l'adulte et du type d'activité de l'enfant.

H3 : Nous observerons une prédominance des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » par rapport aux « comportements attendus », cela pour les trois enfants.

H4 : Nous mettrons en évidence des récurrences significatives concernant les proportions et manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » chez les trois enfants.

EXPERIMENTATION

I. ELABORATION DU PROTOCOLE

A. Fondement de l’outil didactique

A partir de notre étude de la littérature, nous avons établi une liste de signes d’alerte. Elle concerne les enfants de plus de 12 mois et constitue la base de notre travail : ce sont ces signes d’alerte que nous retenons pour notre analyse. Ce sont ceux que nous mettrons en évidence dans notre outil de sensibilisation. Concernant l’analyse, nous sommes parties de cette liste et en avons retiré neuf thèmes à observer dans lesquels les comportements qui ont valeur de signe d’alerte étaient susceptibles d’apparaître. Nous avons donc étudié :

- Le regard
- L’imitation
- Le suivi du pointage
- Les pointages proto-déclaratifs
- Les gestes significatifs
- Les comportements d’attention conjointe
- Les réponses à l’appel du prénom
- Le langage en production
- Le jeu de faire-semblant

Nous parlerons de comportements ayant valeur de signe d’alerte étant donné que chez les enfants que nous avons filmés, les difficultés ne sont pas observées dans l’objectif d’alerter puisqu’ils sont déjà diagnostiqués. Par opposition, nous parlerons de comportements attendus - comportements que l’on pourrait attendre d’un enfant tout venant dans la même situation. Nous les présentons dans le tableau de la page suivante conformément au plan de notre partie théorique :

- Domaine des interactions sociales
- Domaine du langage
- Domaine du jeu

Interactions sociales	⇒ Contact oculaire pauvre à 12 mois ⇒ Absence de gestes significatifs à 12 mois : au revoir... ⇒ Absence de pointages proto-déclaratifs à 18 mois ⇒ Absence de comportements d'attention conjointe à 18 mois ⇒ Difficulté d'imitation à 24 mois ⇒ Difficulté à suivre le pointage de l'adulte à 24 mois
Langage	⇒ Difficultés à répondre à l'appel de son prénom à 12 mois ⇒ Absence de mots à partir de 16 mois ⇒ Absence de phrases spontanées d'au moins 2 mots à 24 mois
Jeu	⇒ Absence de jeu de faire-semblant à partir de 18 mois

Nous avons éliminé certains items présentés dans les études théoriques car notre expérimentation ne permettrait pas de les mettre en évidence. Faire apparaître l'absence d'intérêt pour les autres enfants ainsi que « la difficulté à amener des objets aux parents à 24 mois » n'était pas réalisable étant donné que les enfants étaient vus individuellement, et que la personne les accompagnant n'était pas toujours un parent. De même, « l'absence de babillage à 12 mois » ne pouvait être montrée du fait de l'âge des enfants. Enfin, ne faisant pas d'étude longitudinale, nous ne pouvions mettre en évidence « toute perte de n'importe quelle compétence à tout âge ».

Il est important de signaler que les recherches sont concentrées sur une tranche d'âge spécifique à chacune des études. De ce fait, les chercheurs ont retenu des signes d'alerte pour ces tranches d'âge mais il est possible, que pour certains items, l'on puisse s'alerter plus tôt. Il manque encore des études pour le spécifier.

B. Choix des situations pour le protocole

En nous inspirant des situations proposées dans l'ECSP, Echelle d'Évaluation de la Communication Sociale Précoce (Guidetti et Tourrette 1993) et de l'ADOS, Autism Diagnostic Observation Schedule (Lord et al. 1989, 1994, 2001), nous avons élaboré un protocole regroupant des situations dans lesquelles il était probable de stimuler chez l'enfant tout-venant un grand nombre de capacités participant à la mise en place de sa communication et de son langage. Parallèlement, le choix des situations s'est aussi fait afin qu'il soit possible d'observer, au sein des 9 thèmes, les « comportements ayant valeur

de signe d'alerte » et les « comportements attendus » chez l'enfant autiste. Nous avons donc prévu 9 situations :

- S1. *La présentation à l'enfant* : se présenter à l'enfant, lui expliquer que l'on va jouer ensemble, lui préciser que la personne accompagnante reste avec nous. Cette première situation nous paraissait indispensable, d'autant plus que nous voyions l'enfant pour la première fois.

- S2. *La découverte du lieu, des personnes* : entrer avec l'enfant, lui montrer la couverture où sont disposés de nombreux jouets (une voiture, des jouets mécaniques, des cubes, une toupie, etc.). En fonction de sa réaction, le laisser explorer ou découvrir les objets avec lui. Cette étape avait pour but de familiariser l'enfant à la pièce et à l'expérimentateur. Nous laissons le temps qu'il fallait à l'enfant pour être à l'aise et pour se mettre à jouer, à entrer en interaction.

- S3. *L'appel du prénom* : une fois que l'enfant semble intéressé par les jeux, se placer derrière lui et l'appeler par son prénom jusqu'à ce qu'il nous regarde (au maximum 4 fois). Si l'enfant nous regarde, l'inviter à venir s'asseoir à la table. S'il n'a pas la réaction attendue, attirer son attention à l'aide d'un jouet sonore et lumineux à manipuler, pour le faire s'asseoir à la table. L'absence de réponse à l'appel du prénom étant un signe d'alerte de l'autisme, nous devions mettre en place cette situation ; de plus, nous avons pensé qu'elle nous permettrait d'observer d'autres comportements tels que le contact oculaire, le suivi de pointage qui va suivre l'appel du prénom.

- S4. *L'essai d'attention conjointe* : lui proposer une tour avec des anneaux à empiler. Le laisser manipuler. Puis, attirer son regard en l'appelant, ou en lui orientant le menton dans notre direction. Une fois son regard fixé, tourner la tête vers un lapin mécanique placé en retrait, en disant « Regarde » (on renouvelle la procédure à deux reprises). S'il ne regarde pas le lapin, utiliser le pointage (maximum 4 fois). Puis, mettre en route le lapin. Attendre une réaction de l'enfant. Au bout d'un certain temps, déposer le lapin sur l'étagère. Dans cette situation, c'est principalement le comportement d'attention conjointe qui est stimulé mais également l'appel au prénom, le contact oculaire, le pointage, l'expression émotionnelle partagée. Au cours du protocole, certains objets comme le lapin sont déposés sur une étagère hors d'atteinte afin de favoriser une demande de l'enfant, qu'elle soit verbale ou non.

- S5. *Le jeu de bulles* : produire des bulles de savon. Attendre sa réaction puis pointer les bulles, lui proposer de les regarder. S'arrêter en mettant bien en évidence l'instrument à bulles, mais hors d'atteinte de l'enfant, afin d'observer son comportement.

Poser ensuite le flacon sur l'étagère. Le matériel des bulles de savon a été choisi car il permet de stimuler un grand nombre de capacités participant à l'épanouissement de la communication de l'enfant : capter son attention, l'inciter à suivre les bulles du regard en les pointant du doigt, stimuler la fonction de demande, amener l'enfant à reproduire l'action de souffler et favoriser le commentaire verbal de l'action.

- S6. *Le jeu de poupée* : disposer sur la table une poupée. Lui laisser le temps d'observer puis lui dire, en attirant son attention : « regarde le bébé ». S'il n'agit pas, ajouter « Bébé a faim. ». Après un temps de pause, ajouter « donne à manger au bébé ». Attendre sa réaction. Sortir ensuite une assiette, des couverts, un verre ou un biberon et lui proposer de continuer à donner à manger au bébé. En dernier recours, effectuer l'action nous-mêmes puis tendre les objets à l'enfant pour qu'il imite. Enlever ensuite la dinette et laisser le bébé, ainsi qu'une couverture qu'on étale avec insistance. Lui laisser le temps d'observer puis lui dire, en attirant son attention : « regarde le bébé ». S'il n'agit pas, ajouter : « Bébé a sommeil. ». Après un temps de pause, ajouter : « Couche le bébé ». En dernier recours, envelopper le bébé dans la couverture et le poser devant lui. Lui donner l'occasion de dire : « au revoir », « bonne nuit » ou de faire un bisou au bébé. Si l'enfant n'est pas intéressé par la poupée, effectuer le même genre d'action avec des animaux de la jungle. Cette situation a été choisie pour inciter au jeu fonctionnel ou jeu de faire-semblant ainsi qu'à l'imitation, la verbalisation et éventuellement l'attention conjointe.

- S7. *La découverte d'un livre* : regarder un livre avec l'enfant. Tenter de le faire désigner, dénommer voire raconter, pointer certaines images. Proposer des situations d'imitation de bruits, de mouvements d'objets ou animaux en rapport avec le livre, à l'aide de jouets. Cette étape constitue une situation privilégiée pour mettre en avant des capacités essentielles à la mise en place du langage telles que la désignation par le pointage et la dénomination qui amorce les fonctions de communication. Le commentaire verbal est favorisé.

- S8. *Le choix des boîtes* : proposer à l'enfant deux boîtes, l'une contenant des gâteaux, l'autre des fruits. Lui demander ce qu'il veut et attendre sa réaction. S'il ne manifeste rien, lui donner les boîtes pour qu'il choisisse ou pour qu'il manipule. Cette situation a été mise en place pour encourager la demande de l'enfant qui doit d'abord faire un choix (en verbalisant, en pointant...) et qui doit également se faire aider pour ouvrir les boîtes.

- S9. *L'annonce de la fin* : expliquer à l'enfant que l'on va bientôt s'arrêter et le laisser

jouer encore un moment s'il le souhaite. Cette situation, comme la première, nous paraissait indispensable pour ne pas brusquer l'enfant et ne pas couper l'interaction précipitamment.

Nous avons établi un protocole précis des situations que nous voulions proposer à l'enfant. Malgré tout, nous nous étions donné comme consigne de rester souples et de nous adapter au comportement des enfants pour des situations interactionnelles et communicatives les plus naturelles possible. L'ordre et les situations elles-mêmes pouvaient donc parfois être modifiées.

C. Choix des jouets

Nous avons pris soin de choisir des jouets appropriés aux situations et qui allaient susciter des comportements variés. Nous avons classé ces jouets en différentes catégories. Cependant, l'enfant pouvait évidemment les utiliser comme il le voulait. Nous avons donc choisi :

- Des jouets favorisant l'initiative de comportement d'attention conjointe, le pointage, la demande, l'expression émotionnelle tels que des jouets mécaniques que l'on remonte (un lapin, une chenille, un pingouin, un poisson), une toupie, un jeu de bulles de savon.
- Des jouets sonores incitant d'éventuels comportements d'imitation, tels que le xylophone, le bâton de pluie, la boîte à musique.
- Un jeu permettant d'attirer l'attention de l'enfant après l'appel du prénom : un jouet sonore et lumineux, très attractif.
- Des jouets stimulant le commentaire verbal, tels que des petits livres d'images, des puzzles d'animaux, une mini télé où défilent différentes scènes mettant en jeu des animaux.
- Des jouets favorisant le jeu de faire-semblant, tels qu'une poupée avec la dînette et une couverture pour la coucher, des animaux, un téléphone, des policiers, un avion, des voitures et des camions.
- Des boîtes contenant des gâteaux et des mandarines permettant à l'enfant de faire un choix et d'effectuer une demande.

D. Choix de la disposition de la salle

Pour des raisons techniques, nous avons disposé la couverture avec les différents jouets dans un coin de la pièce et la table à proximité. De cette manière, nous pouvions filmer la plupart des activités sans changer la caméra de place. La chaise de la personne accompagnante se trouvait en dehors du champ de la caméra.

E. Remarques concernant le protocole

Suite à l'élaboration du protocole, nous nous sommes interrogées sur des points importants que nous voulions garder à l'esprit au cours de l'expérimentation et qu'il nous a paru indispensable de souligner ici :

- Laisser le temps à l'enfant de jouer, d'explorer l'environnement.
- Demander à la personne qui l'accompagne de ne pas intervenir, sauf si l'enfant la sollicite.
- Toujours laisser le temps à l'enfant de réagir à nos propositions.
- Veiller à valoriser tous les comportements positifs de l'enfant et à entrer en interaction le plus possible, les situations prévues risquant de mettre les enfants autistes en échec.

II. POPULATION

A. Choix des enfants

Nous avons choisi trois enfants tout-venant d'âge différent, inférieur ou égal à trois ans afin de diversifier les comportements observés pour posséder une large représentation du développement normal de l'enfant. Ces enfants ne devaient pas bénéficier d'une prise en charge. Nous les avons sélectionnés par connaissance. Les données audio-visuelles recueillies pour ces enfants nous serviront d'illustration du développement normal des interactions, du langage et du jeu pour l'élaboration de l'outil vidéo de sensibilisation aux signes d'alerte de l'autisme. Nous avons choisi de n'étudier que les comportements des enfants autistes : nous ne feront pas d'analyse concernant les enfants tout-venant, cette tranche d'âge étant minutieusement étudiée dans la littérature.

Il s'est avéré difficile de trouver des enfants autistes pour notre expérimentation. Pour des raisons éthiques, nous n'avons pas pu rencontrer d'enfants suspectés d'autisme et en attente de diagnostic, qui auraient donc présenté les signes d'alerte dont les études nous font part. En effet, il n'est pas envisageable pour des parents préoccupés par l'annonce ou la suspicion du diagnostic et les démarches qui s'ensuivent, d'accepter une expérimentation mettant en évidence les déficits de leur enfant. Nous avons donc choisi trois enfants déjà diagnostiqués autistes et de ce fait, pris en charge à l'Institut du traitement des troubles de l'affectivité et de la cognition (ITTAC). Nous avons retenu les plus jeunes âgés, de 3 ans à 5 ans 8 mois.

B. Présentation des enfants

⇒ Enfants tout-venant

A titre indicatif, nous précisons ici les âges des enfants tout-venant qui apparaissent dans l'outil de sensibilisation : J, 22 mois ; N, 24 mois ; A, 36 mois.

⇒ Enfants autistes

▪ K., 3 ans 6 mois. Arrivé à l'ITTAC à 2 ans ½, il a été diagnostiqué à 3 ans. Depuis cet âge, il est pris en charge par une infirmière deux fois par semaine et par une orthophoniste une fois par semaine. Il a également une séance de PECS par semaine (Système de communication par échange d'images) avec une orthophoniste et une neuropsychologue. Il est scolarisé trois demi-journées par semaine en CLIS TDP maternelle (Classe d'intégration spécialisée, section Troubles de la personnalité) depuis la rentrée de ses 3 ans. A 2 ans et ½, il présentait plusieurs signes d'alerte : évitement du regard, pas d'interaction, pas de jeu de faire-semblant mais présence de jeu fonctionnel, pointage irrégulier, seulement deux ou trois productions mono ou bisyllabiques.

▪ S., 5 ans 7 mois. Le diagnostic a été posé à Paris à 2 ans ½ mais S. n'est arrivé à l'ITTAC qu'à 4 ans. Depuis ce jour, il est pris en charge par une orthophoniste et par un psychologue une fois par semaine chacun. Une séance de plus est assurée par les deux intervenants ensemble. Il est scolarisé trois demi-journées par semaine en CLIS TDP maternelle depuis ses 4 ans ½. A son arrivée à l'ITTAC, il présentait plusieurs signes d'alerte : échanges visuels très furtifs, pas d'attention conjointe, pas de pointage, peu d'interaction, absence de langage (cris modulés).

▪ B., 5 ans 8 mois. Arrivé à l'ITTAC à 3 ans ½, il a été diagnostiqué autiste dans les mois qui ont suivi. Depuis cet âge, il est pris en charge par une infirmière et par une orthophoniste deux fois par semaine chacune. Il participe également une fois par semaine à un groupe thérapeutique et à un entretien mensuel où il est accompagné de sa maman avec un pédopsychiatre. Il est en accueil familial thérapeutique quatre fois par semaine. Parallèlement, il a été scolarisé au départ dans une section de petite maternelle et a été très vite réorienté vers une CLIS TDP à mi-temps. A son arrivée à l'ITTAC, il présentait plusieurs signes d'alerte : évitement du regard, isolement, pas de jeu symbolique mais des jeux stéréotypés, pas de langage mis à part quelques mots produits en écholalie.

III. RECUEIL DES DONNEES

A. Lieu

L'expérimentation s'est déroulée à l'Institut de traitement des troubles de l'affectivité et de la cognition. L'ITTAC est le centre ressource autisme de la région Rhône Alpes. L'institut est donc chargé de l'évaluation, du diagnostic et du suivi des enfants autistes. Nous avons filmé chacun des enfants dans la salle audio-visuelle.

B. Moyens techniques

Nous avons filmé les enfants grâce à une caméra numérique fournie par l'ITTAC que nous installions sur un côté de la pièce. La personne qui filmait ne se déplaçait pas pendant le temps de l'expérimentation pour ne pas gêner l'interaction.

C. Préalables à l'expérimentation

Avant chaque expérimentation, nous avons recueilli les autorisations parentales nous accordant le droit d'utiliser une séquence vidéo filmée de l'enfant dans le cadre de l'élaboration d'un outil didactique destiné aux professionnels de la petite enfance afin de les sensibiliser aux signes d'alerte de l'autisme. Cette autorisation réserve le droit aux parents de changer d'avis concernant cet engagement. Tous les films seront visionnés en

présence des parents.

Nous avons pris soin d'installer la pièce de la même manière, avant l'arrivée de chaque enfant en aménageant divers espaces de jeu.

D. Déroulement de l'expérimentation

Nous avons rencontré les enfants entre les mois de Novembre 2006 et de Février 2007. Chacun d'eux n'est venu qu'une seule fois. Nous avons filmé les enfants autistes pendant une demi-heure en moyenne afin de ne pas les garder plus de temps que leur prise en charge habituelle. Les enfants tout-venant ont été filmés pendant une heure.

Durant l'expérimentation, nous étions quatre personnes dans la pièce : l'enfant, une personne proche l'accompagnant, l'expérimentatrice et la personne qui filmait.

Lors de la rencontre avec les enfants, nous avons privilégié le naturel des situations d'interaction et de communication comme nous l'avions prévu. Nous nous sommes alors rendu compte qu'il était difficile de suivre un ordre précis pour enchaîner les situations. Nous avons pris soin de toujours proposer chacune des situations aux enfants mais l'ordre a été changé la plupart du temps. Parfois, les enfants ont demandé plusieurs fois à faire la même activité ou ont refusé certaines d'entre elles.

IV. TRAITEMENT DES DONNEES

A. Concernant les données recueillies pour les enfants autistes

1) Quel type d'observation ?

Compte tenu des caractéristiques de notre population et du protocole de recueil des données, notre travail repose sur une démarche qui s'appuie essentiellement sur l'observation, puis sur la description des situations de communication, que nous avons vécues avec les enfants. Nous avons appliqué certains principes empruntés à la méthode expérimentale qui se caractérise par plusieurs critères. Nous avons retenu le suivant : les

observateurs doivent s'en tenir strictement aux faits et chercher à découvrir des « lois », par le repérage de variables, leurs conditions d'apparition et les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres (Ciccone, 1998). Cela dit, le contrôle des tâches proposées à l'enfant a été partiel. En effet, il n'a pas été humainement possible de consacrer le même temps aux mêmes activités pour chaque enfant, car nous avons privilégié la qualité de la relation avec ces enfants qui ont besoin que l'on s'adapte à eux pour pouvoir être en interaction.

Parmi les types d'observation, nous nous baserons sur deux courants proches : le courant systémique, qui vise à l'analyse des comportements et des interactions verbales et non verbales, et le courant interactionniste, concernant particulièrement l'observation des interactions mère/bébé. Ce dernier a largement contribué à l'élaboration de grilles d'observation permettant d'analyser la qualité des échanges (Greenspan et Liebermann, 1980 ; Stern, 1985 ; Lebovici et al., 1989 ; cités par Ciccone 1998). De ces principes, nous en retiendrons deux : premièrement, rendre claires et explicites les situations et le langage offert à l'enfant au cours du protocole (cf. p 25 à 27). Deuxièmement, à défaut de découvrir des lois, nous mettrons en évidence des récurrences et des faits qui se répètent dans les situations du protocole chez les enfants autistes.

2) Un double corpus : audiovisuel et écrit

A partir de chaque film, nous avons réalisé un corpus écrit détaillé avec un système de numérotation de lignes mettant en regard les interventions de l'enfant et de l'adulte (cf tome 2). Les trois corpus sont d'une durée de 30 minutes. Nous y avons recensé tous les comportements verbaux et non verbaux (posture, regard, gestes, mimiques, manifestations des émotions) que nous avons pu déceler. Nous nous sommes aidées pour cela de notre liste de signes d'alerte et d'une partie des modalités étudiées par Grynszpan, Martin et Oudin (2003). Pour l'analyse, nous avons donc travaillé sur la base du double corpus, audio-visuel et écrit, les deux étant complémentaires et nous permettant d'être le plus rigoureux possible.

3) Analyse

Pour chacun des thèmes et à partir du double corpus, nous avons procédé de la même manière. Nous avons répertorié toutes les manifestations possibles des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus ». Nous

avons par exemple répertorié deux types de manifestations du contact oculaire pauvre chez S. à savoir « jette des regards furtifs » et « fuit du regard dans une direction opposée à celle attendue ». Concernant les « comportements attendus » pour ce thème, nous en avons relevés deux types : « le regard vers l'adulte » et « le regard vers le visage de l'adulte ». Nous avons procédé ainsi pour chaque thème. Pour chacune des manifestations, nous avons noté toutes les lignes du corpus qui s'y référaient et nous avons comptabilisé les fois où la manifestation apparaissait.

Les différents thèmes ne s'observent pas tous de la même manière. Nous allons préciser ce qu'il en est pour chaque :

- Le regard : ce thème est à étudier de façon constante. Dans certaines situations de déplacements, où lorsque l'enfant est dos à la caméra, il est parfois difficile de noter la direction du regard, sa « qualité ». Nous avons donc répertorié tous les regards qu'il nous était possible d'observer.
- L'imitation : nous avons noté toutes les actions de l'adulte qu'il était possible d'imiter pour l'enfant, ainsi que les réponses de celui-ci. Nous avons inclus les situations où l'adulte sollicitait l'enfant pour reproduire l'action et celles où l'adulte effectuait une action sans le solliciter mais qu'il était possible de reproduire. Nous avons laissé de côté l'imitation concernant le langage puisque un thème spécifique lui était réservé.
- Le suivi du pointage : nous avons répertorié toutes les fois où l'adulte pointait et les réponses de l'enfant à ce pointage.
- Les pointages proto-déclaratifs : nous avons répertorié toutes les fois où l'enfant effectuait un pointage proto-déclaratif.
- Les gestes significatifs : nous avons comptabilisé tous les gestes significatifs produits par l'enfant.
- Les comportements d'attention conjointe : nous avons répertorié toutes les situations où l'une des deux personnes, le plus souvent l'adulte, souhaitait attirer l'attention de l'autre sur un objet ou un évènement. Dans chaque situation, nous avons noté si le contact oculaire initial s'établissait puis si l'attention était dirigée vers l'objet, et enfin si l'attention était maintenue sur cet objet.
- Les réponses à l'appel du prénom : nous avons noté toutes les situations où l'adulte appelait l'enfant par son prénom en incluant les formes telles que « Regarde K. » quand elles avaient valeur d'appel.
- Le langage en production : nous avons retenu toutes les productions de l'enfant. Nous

nous sommes basées sur l'âge des enfants. Ainsi, pour les trois enfants, les mots et les phrases font partie des « comportements attendus » et les autres productions relèvent des « comportements ayant valeur de signe d'alerte ».

- Le jeu de faire-semblant : nous avons répertorié toutes les situations où l'adulte proposait un jeu de faire-semblant à l'enfant et les réponses de celui-ci.

Ces différences de codage s'expliquent par le fait que certains comportements dépendent d'une sollicitation précise de l'adulte, d'autres dépendent seulement du comportement de l'enfant.

Nous avons ensuite calculé les pourcentages de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et de « comportements attendus » : pour cela, nous nous sommes basées sur le total des situations répertoriées pour le thème. Nous avons également calculé les pourcentages des différents types de manifestations à l'intérieur de chaque rubrique.

Nous avons ensuite, répertorié tous les types de contextes observés lorsque nous notions un « comportement attendu » ou un « comportement ayant valeur de signe d'alerte ». Nous précisons donc l'attitude de l'adulte et le type d'activité de l'enfant. Nous avons comptabilisé, pour chacun de ces contextes la proportion de « comportements attendus » et celle de « comportements ayant valeur de signe d'alerte ».

Nous avons mis en évidence les résultats qui paraissaient significatifs sur le plan clinique. Sur un plan qualitatif, nous avons fait ressortir certaines stratégies de l'enfant que nous trouvions pertinentes. Concernant le thème du langage, nous avons détaillé plus précisément nos résultats en faisant référence aux 15 fonctions de communication répertoriées dans les travaux de Wetherby, cités par Livoir-Petersen (1995).

Enfin, nous avons mis en regard les données des trois enfants et avons étudié les récurrences concernant leurs comportements.

B. Elaboration de l'outil

1) Réalisation d'un plan détaillé de l'outil vidéo

Nous avons dressé un plan détaillé de l'outil vidéo, dans lequel nous avons décrit dans l'ordre, les images que nous voulions y faire figurer, les commentaires, les éventuels textes et les musiques. Pour l'apport théorique, nous avons utilisé la partie III de notre partie théorique concernant le développement normal de l'enfant versus le développement pathologique.

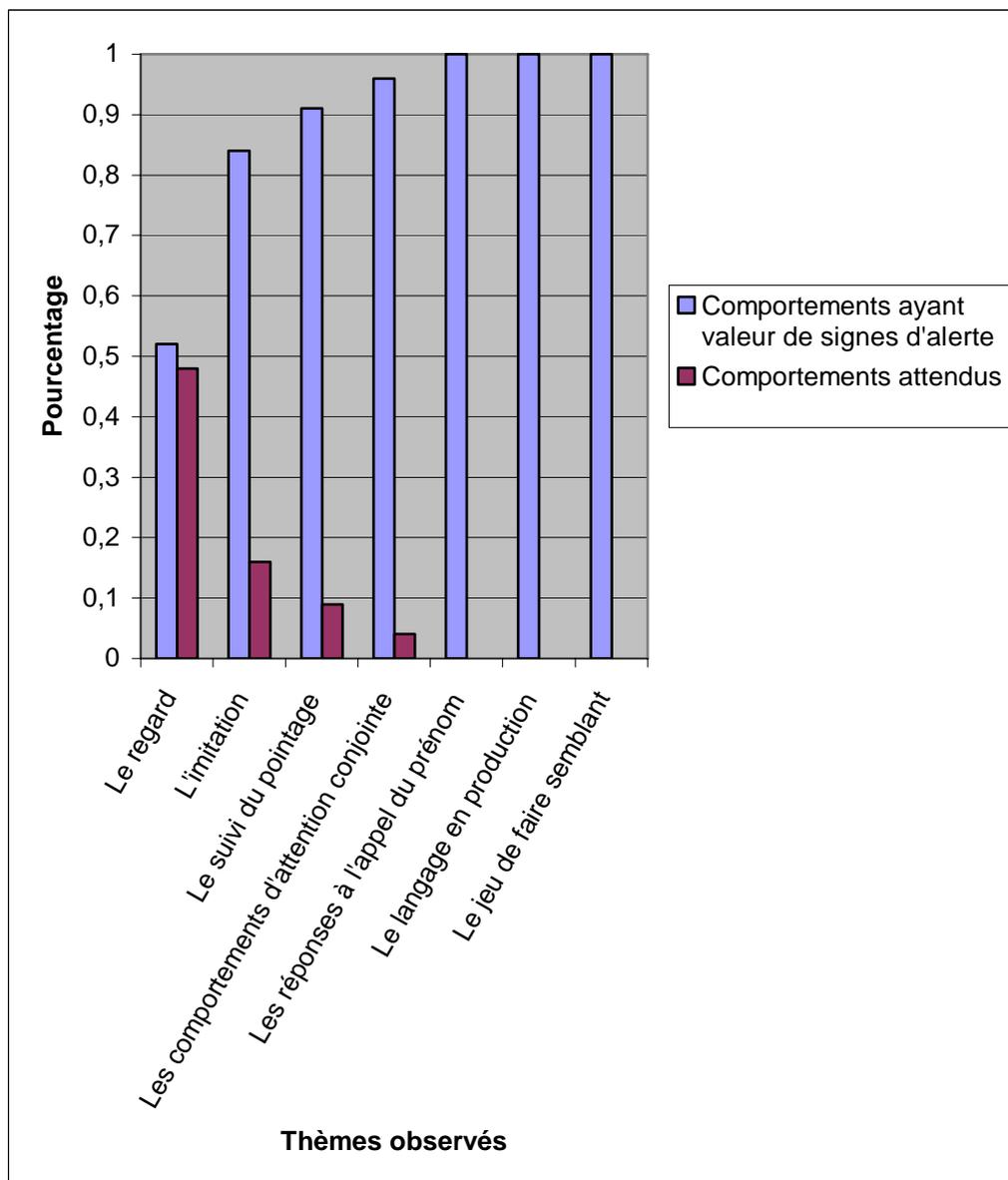
2) Sélection des passages pertinents pour l'outil vidéo

Nous avons créé une grille d'observation répertoriant chaque comportement illustrant les signes d'alerte de l'autisme, ainsi que les capacités participant à la mise en place de la communication et du langage chez l'enfant tout venant. Nous avons visionné les films des six enfants, et indiqué sur cette grille les passages les plus pertinents, particulièrement significatifs à l'image.

3) Montage vidéo

Nous avons procédé au montage vidéo avec le logiciel Pinnacle Studio 9, sur l'un de nos ordinateurs personnels. Pour cela, nous avons coupé toutes les séquences choisies et effectué l'assemblage de toutes les images. Nous avons ensuite enregistré des commentaires expliquant au mieux les informations que nous voulions faire passer et avons intégré de la musique. Enfin, nous avons effectué un travail d'homogénéisation des images et du son.

PRESENTATION DES
RESULTATS



Graphique 1 : Répartition des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et des « comportements attendus » pour chaque thème observé chez K.

I. RESULTATS DE L'ANALYSE DES CORPUS DES ENFANTS AUTISTES

Pour chacun des trois enfants, nous présentons les manifestations des comportements et les variations en fonction du contexte seulement lorsqu'ils sont significatifs sur le plan clinique. Nous détaillons chaque thème choisi dans les domaines « interactions sociales », « langage » et « jeu ».

A. Résultats concernant l'enfant K.

Dans le graphique n°1 de la page ci-contre, n'apparaissent pas les thèmes « gestes significatifs » et « pointages proto-déclaratifs ». En effet, nous n'avons pas relevé dans le corpus de « comportements ayant valeur de signe d'alerte », pour ces deux thèmes : c'est l'absence du geste qui constitue un signe d'alerte. De plus, nous n'avons pas noté de « comportements attendus » dans ces thèmes, dans le corpus de K. Ainsi, nous ne pouvons pas les représenter dans ce graphique et évoquerons ces thèmes seulement au cours de l'analyse qualitative. Cette indication est aussi valable pour les autres enfants.

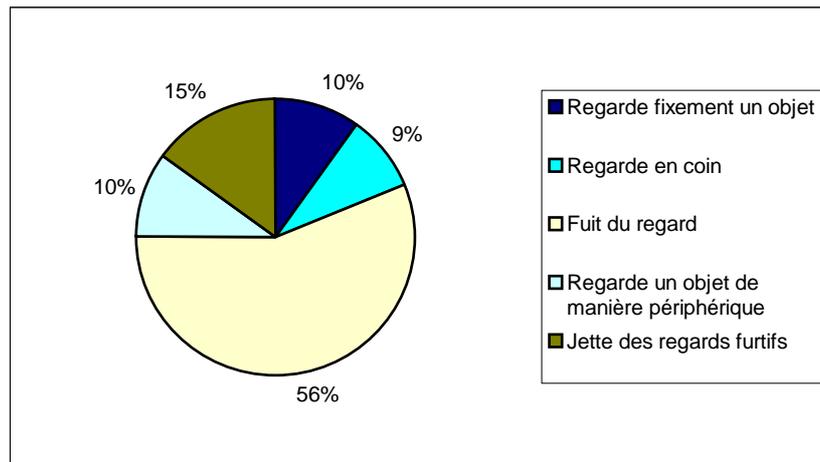
Sur ce graphique, nous pouvons observer que pour chaque thème représenté, K. présente une proportion plus grande de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » que de « comportements attendus ». Nous allons détailler chaque thème.

1) Le regard (cf. Tableaux 1 et 2, Annexe I)

Dans toutes les situations répertoriées, K. présente 83% de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et 17% de « comportements attendus » c'est-à-dire des regards dirigés vers l'adulte.

⇒ Manifestations de la difficulté à établir le contact oculaire

Nous nous sommes alors intéressées à la spécificité et aux différentes manifestations du contact oculaire pauvre chez K, que nous avons comptabilisées dans le graphique 2. Il se manifeste principalement par la fuite du regard.



Graphique 2 : Manifestations du contact oculaire pauvre chez K.

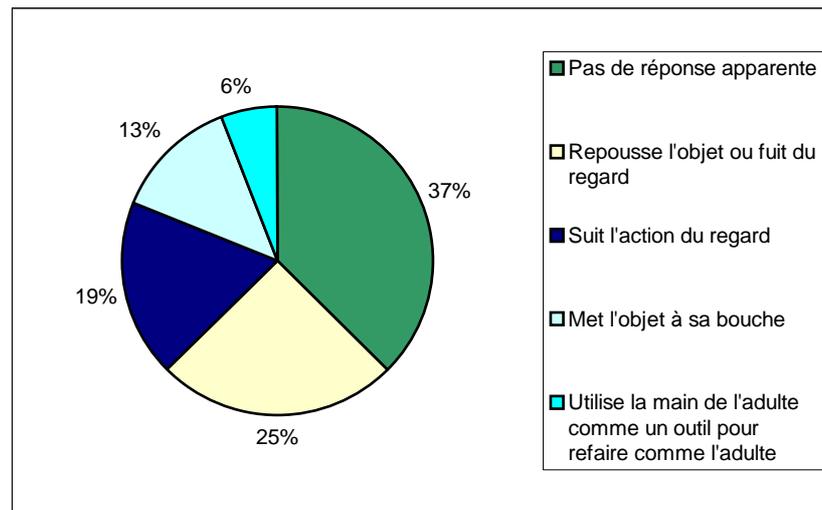
⇒ *Variations en fonction du contexte*

73% des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » apparaissent lorsque l’adulte sollicite K. en lui parlant ou en le touchant. Nous pouvons donc souligner que K. semble en difficulté lorsque l’adulte le sollicite. De plus, 50% des fois où K. regarde vers l’adulte sont des situations où ce dernier effectue une action ou fait bouger un objet. Il paraît donc plus facile pour K. de regarder l’adulte quand celui-ci lui porte moins d’attention directe mais quand il se focalise sur un tiers objet. Sur le plan qualitatif, nous remarquons que K. est capable de suivre des yeux un objet que fait bouger l’adulte ou de regarder un objet qui lui est présenté. La difficulté au niveau du regard semble donc concerner plus particulièrement le contact avec les personnes, autrement dit l’interaction directe.

2) L’imitation (cf. Tableaux 3 et 4, Annexe I)

Dans toutes les situations où il était possible pour K. d’imiter le comportement de l’adulte, K. réussira 16% des cas, et présente 84% de « comportements ayant valeur de signe d’alerte ». Le pourcentage de « comportements attendus » en terme d’imitation, est faible mais nous soulignons néanmoins que ce comportement est possible.

⇒ *Manifestations de la difficulté à imiter*



Graphique 3 : « Comportements ayant valeur de signe d’alerte » face aux situations d’imitation chez K.

Les réactions de K. sont diverses face à l’adulte qui effectue une action que l’enfant peut reproduire. 75% des signes d’alerte se manifestent par un manque d’intérêt, 25% de ces comportements (« suit l’action du regard » et « utilise la main de l’adulte comme un outil pour refaire comme l’adulte ») montrent qu’il est intéressé par l’action effectuée mais ne peut pas la reproduire.

⇒ *Variations en fonction du contexte*

Quand l’adulte lui propose d’imiter en le sollicitant par la parole ou le toucher, il réagit dans 92% des cas par un « comportement ayant valeur de signe d’alerte » et 8% des cas par un « comportement attendu ». Quand l’adulte effectue une action qu’il peut reproduire sans le solliciter, il réagit 71% des cas par un « comportement ayant valeur de signe d’alerte » et 29% des cas par un comportement attendu. Il existe donc une différence de 19 points entre les pourcentages de « comportements ayant valeur de signes d’alerte » en fonction du contexte, nous pouvons donc supposer que la sollicitation de l’adulte ne facilite pas le comportement d’imitation pour K.

3) *Le suivi du pointage (cf. Tableau 5, Annexe I)*

Nous observons que dans 91% des cas où l’adulte pointe quelque chose à K., ce

dernier ne suit pas le pointage. Nous notons également que le « comportement attendu », soit le suivi du pointage, est possible dans 9% des cas.

⇒ Manifestations de la difficulté à suivre le pointage

Dans 70 % des situations où K. ne répond pas au pointage, il ne montre pas de réaction visible ou fait autre chose, alors que dans les 30% restant, il s'intéresse à l'objet visiblement sans tenir compte du pointage.

4) Les comportements d'attention conjointe (cf. Tableau 6 et 7, Annexe I)

Quand l'adulte initie un comportement d'attention conjointe, dans 96% des cas, K. présente des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » face à cette sollicitation. Lui-même n'initie aucun comportement d'attention conjointe, de même qu'il n'effectue aucun pointage proto-déclaratif pour attirer l'attention de l'autre.

⇒ Manifestations de la difficulté d'attention conjointe

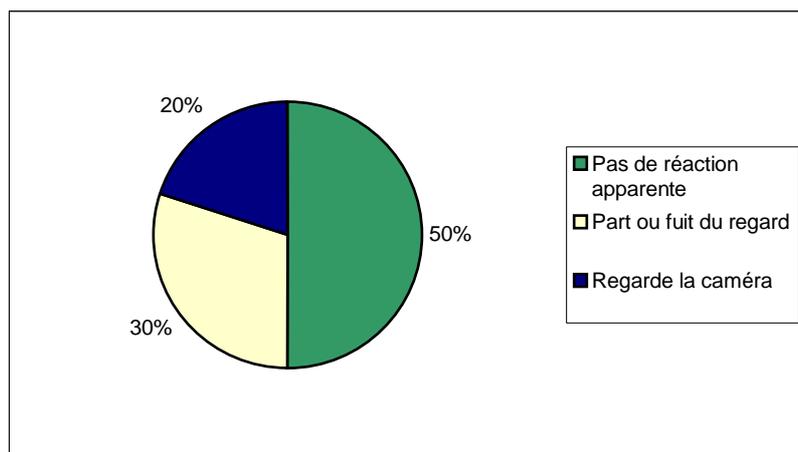
96% des fois où K. ne pouvait pas répondre à une attention conjointe, cela s'expliquait par le fait que le contact oculaire ne pouvait s'établir entre lui et l'adulte. Comme nous l'avons déjà constaté pour le regard, K présente des difficultés à entrer en interaction directe avec l'adulte, cette situation le met donc aussi beaucoup en difficulté. Sur le plan qualitatif, nous trouvons important de souligner que K. est à même de pouvoir s'intéresser à une action en commun avec l'adulte ; la difficulté se présente seulement lorsque l'on veut attirer son attention.

5) Les réponses à l'appel au prénom (cf. Tableau 8, Annexe I)

K. présente des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » dans 100% des cas où l'adulte l'appelle. Il n'a donc jamais regardé l'adulte ou répondu à celui-ci lorsqu'il le sollicitait par son prénom.

⇒ Manifestations de la difficulté à répondre à l'appel du prénom

Il est donc intéressant d'étudier comment apparaissent ces « comportements ayant valeur de signe d'alerte » :



Graphique 4 : « Comportements ayant valeur de signe d'alerte » concernant les réponses à l'appel du prénom chez K.

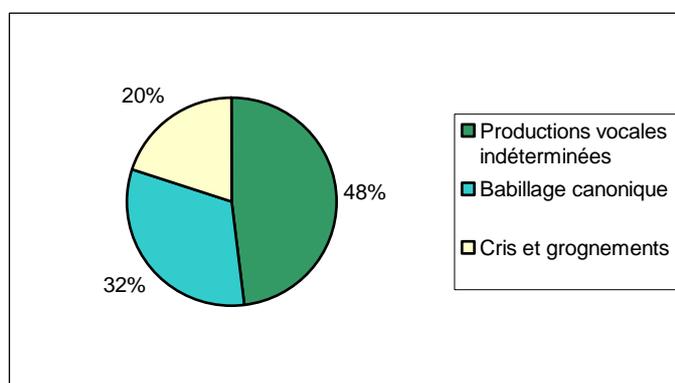
Dans 20% des cas, il regarde la caméra, ce qui implique qu'il peut avoir une réaction, qui n'est pas forcément celle attendue. Dans 50% des cas, il n'a pas de réaction apparente et continue de regarder l'objet qui est devant lui. On note donc que dans 70% des cas, K. mobilise son attention vers un objet.

6) *Le langage en production (cf. Tableau 9, Annexe I)*

Nous observons que sur toutes les productions vocales produites par K., toutes sont des « comportements ayant valeur de signe d'alerte », puisqu'il ne produit ni mots ni phrases.

⇒ *Manifestations de la difficulté à produire des mots et des phrases*

Cependant, il est primordial pour nous d'étudier de plus près la façon dont se manifestent ces « comportements ayant valeur de signe d'alerte ».



Graphique 5 : Types de productions vocales produites par K.

Ceux-ci se répartissent en trois catégories :

- Productions vocales indéterminées (48%), parmi lesquelles nous avons comptabilisé toutes les productions présentant surtout des voyelles, et parfois quelques consonnes dont l'articulation était trop floue pour être transcrite.
- Babillage canonique (32%) pour lequel nous avons comptabilisé toutes les productions de syllabes organisées selon l'opposition « voyelles/consonnes ». Nous en avons relevé deux types : babillage canonique simple, exemple : « ga », et babillage canonique redupliqué, exemple : « papapa ».
- Cris et grognements (20%)

⇒ Variations en fonction du contexte

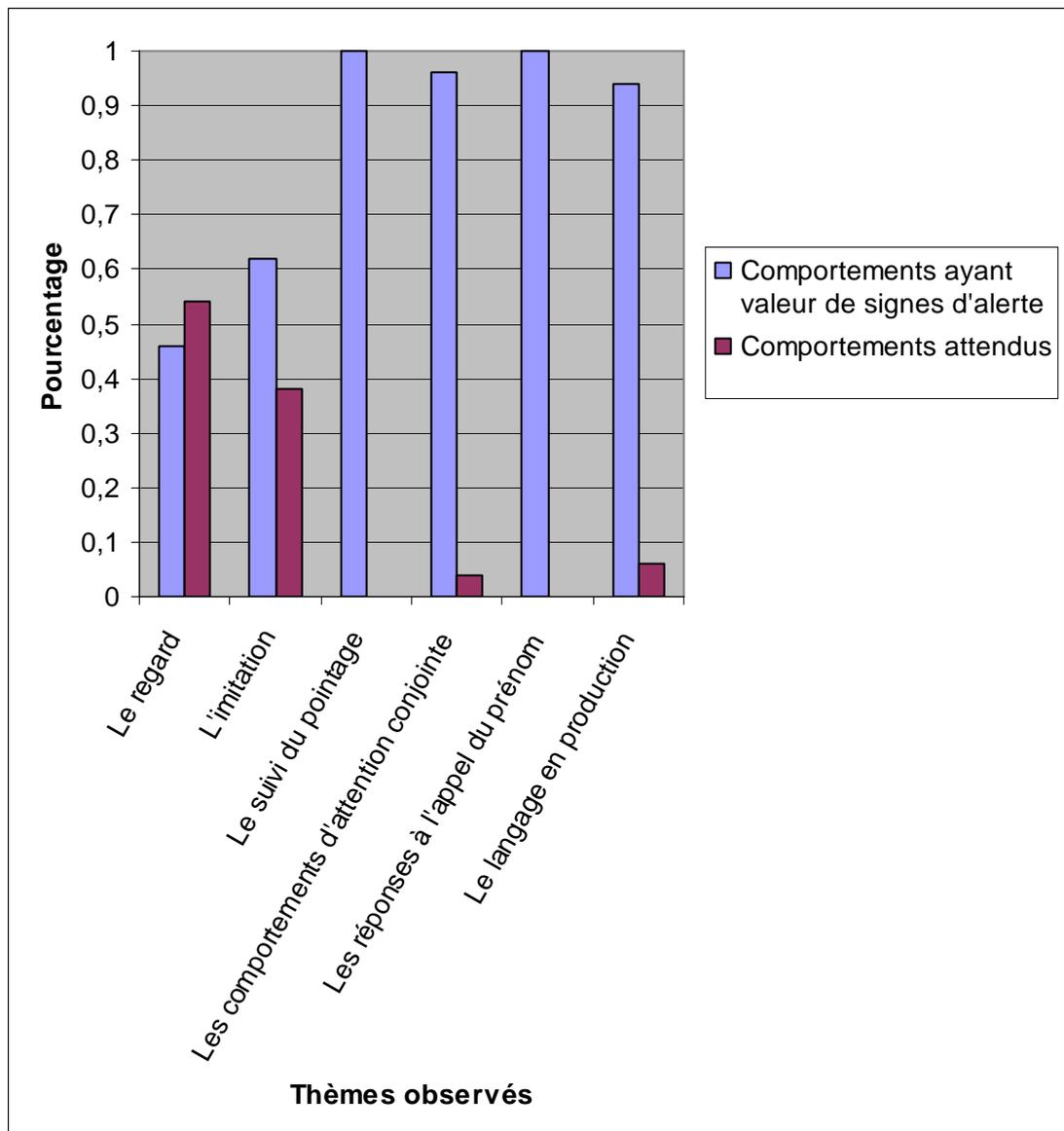
Sur un plan plus qualitatif, il est important de souligner que les cris et les grognements utilisés par K. ont toujours une fonction de protestation, par exemple dans le cas où l'adulte lui enlève le jeu avec lequel il joue ou l'empêche de faire ce qu'il voudrait. Nous notons également que K. emploie le babillage dans des situations qui semblent lui plaire : c'est une réaction émotionnelle. Enfin, nous remarquons que les productions vocales floues peuvent être utilisées dans différents contextes : lors de situations qui semblent lui plaire, lorsqu'il joue, lorsque l'adulte lui parle ou lorsqu'il essaie de faire quelque chose qui nécessite de l'attention. Nous pouvons donc dire que K. possède des façons de s'exprimer autres que le langage, et que ces productions semblent avoir principalement deux fonctions décrites par Livoir-Petersen (1995) :

- « régulation comportementale » : l'enfant régule le comportement de l'autre afin d'obtenir quelque chose, lorsqu'il proteste par exemple. C'est une fonction de communication à fin d'interaction.
- « comportements expressifs » : l'enfant peut exprimer une émotion sans communication intentionnelle.

On note également que K. a pu, à plusieurs reprises, tendre la main vers un objet qui semblait lui plaire, ce qui est l'étape précédant le pointage proto-impératif, qui lui aussi a une fonction de régulation comportementale.

7) Le jeu de faire-semblant (cf. Tableau 10, Annexe I)

Nous repérons que K. ne joue jamais à faire semblant, sur les six situations où l'adulte le lui a proposé. Il nous semble donc intéressant d'observer comment les



Graphique 6 : Répartition des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et des « comportements attendus » pour chaque thème observé chez S.

« comportements ayant valeur de signe d’alerte » apparaissent. Nous notons que K. a pu s’intéresser à l’objet proposé en le regardant ou le touchant dans 83 % des cas, mais qu’il n’a pas pu effectuer une action symbolique avec celui-ci.

B. Résultats concernant l’enfant S.

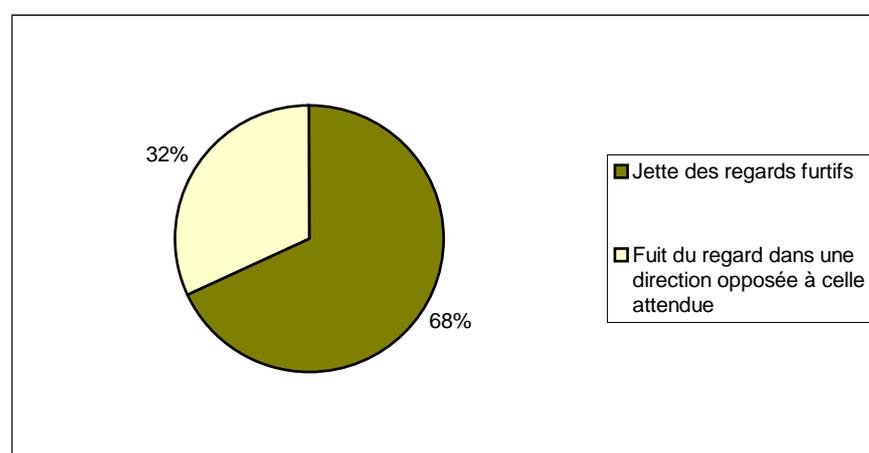
Sur le graphique n° 6 de la page de gauche, nous pouvons observer que mis à part pour le regard, S. présente une proportion plus grande de « comportements ayant valeur de signe d’alerte » que de « comportements attendus ». Nous allons détailler chaque thème.

1) Le regard (cf. Tableaux 11 et 12, Annexe II)

Dans toutes les situations répertoriées, S. présente 46% de « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et 54% de « comportements attendus », c’est à dire regarder le visage de l’adulte ou dans sa direction.

⇒ *Manifestations de la difficulté à établir le contact oculaire*

Nous nous sommes alors intéressées aux manifestations et à la spécificité du contact oculaire pauvre chez S



Graphique 7 : Manifestations du contact oculaire pauvre chez S.

68% des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » sont des regards furtifs. Nous notons, sur le plan qualitatif que souvent, ces regards permettent à S. de regarder l’adulte ou l’action de l’adulte sans pour autant établir un réel contact oculaire.

⇒ *Variations en fonction du contexte*

68 % des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » apparaissent dans un contexte où l’adulte sollicite S. en lui parlant et 19% apparaissent dans un contexte où l’adulte s’approche de S. ou le touche. Les signes d’alerte sont donc présents en grande majorité lorsqu’il y a une sollicitation d’autrui, dans des situations d’interaction. 25% des « comportements attendus » apparaissent lorsque l’adulte se déplace ou effectue une action sans le regarder, soit lorsqu’il se focalise sur un tiers objet. Nous remarquons tout de même une manifestation particulière : en effet, 39% des regards dirigés vers l’adulte ou son visage se concentrent sur une activité précise de jeu de faire-semblant lors de laquelle S. donne à manger à un bébé. Lors de ce jeu, S. regarde de nombreuses fois l’adulte lorsque ce dernier lui parle ou lorsque S. lui-même émet une production vocale.

2) *L’imitation (cf. Tableaux 13 et 14, Annexe II)*

Dans toutes les situations où il était possible pour S. d’imiter le comportement de l’adulte, S. imite 38% des cas et présente des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » dans 62% des cas.

⇒ *Manifestations de la difficulté à imiter*

Dans 85% des cas où S. n’imite pas, il ne s’intéresse pas à l’action produite par l’adulte (pas de réaction apparente ou repousse l’objet). Dans 15% des cas, il suit l’action du regard et s’intéresse donc à l’action sans pour autant la reproduire.

⇒ *Variations en fonction du contexte*

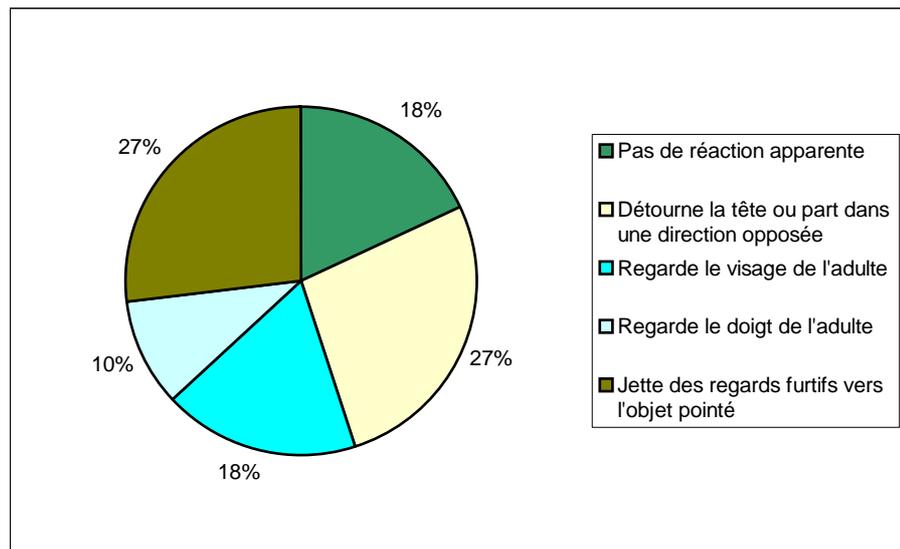
Lorsque l’adulte lui propose d’imiter en le sollicitant par la parole ou en lui tendant un objet, il réagit 56% des cas par un « comportement ayant valeur de signe d’alerte » et 44% des cas par un « comportement attendu ». Quand l’adulte effectue une action qu’il peut reproduire sans le solliciter, il réagit 80% des cas par un « comportement ayant valeur de signe d’alerte » et 20% des cas par un comportement attendu. Il existe donc une différence de 24 points entre les pourcentages de « comportements ayant valeur de signes d’alerte » en fonction du contexte. Nous pouvons donc supposer que S. imite plus

lorsqu'on le sollicite par la parole ou en lui tendant un objet.

3) *Le suivi du pointage (cf. Tableau 15, Annexe II)*

Dans toutes les situations où l'adulte pointe quelque chose à S., ce dernier ne suit jamais le pointage et présente donc des « comportements ayant valeur de signe d'alerte ».

⇒ *Manifestations de la difficulté à suivre le pointage*



Graphique 8 : Manifestations de la difficulté à suivre le pointage chez S.

La difficulté à suivre le pointage de l'adulte ne se manifeste pas seulement par une absence de réaction (18% des cas). En effet, face au pointage de l'adulte, S. peut parfois jeter des regards furtifs vers l'objet, regarder le visage ou le doigt de l'adulte, parfois même détourner la tête ou partir dans une direction opposée.

⇒ *Variations en fonction du contexte*

Sur le plan qualitatif, nous notons que lorsqu'il s'oppose à l'activité proposée, S. réagit généralement au pointage de l'adulte en détournant la tête ou en partant. En revanche, il jette des regards furtifs vers l'objet pointé lorsqu'il n'effectue pas d'action particulière et semble disponible pour l'interaction.

4) Les comportements d'attention conjointe (cf. Tableau 16, Annexe II)

Nous observons dans le corpus de S. 23 situations où l'adulte initie un comportement d'attention conjointe. Dans 100% des cas, S. présente des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » face à cette sollicitation. Par ailleurs, nous notons que S. a pu initier une fois une situation d'attention conjointe lors du jeu avec le bébé. Cependant, il n'a effectué aucun pointage proto-déclaratif pour attirer l'attention de l'autre.

⇒ Manifestations de la difficulté d'attention conjointe

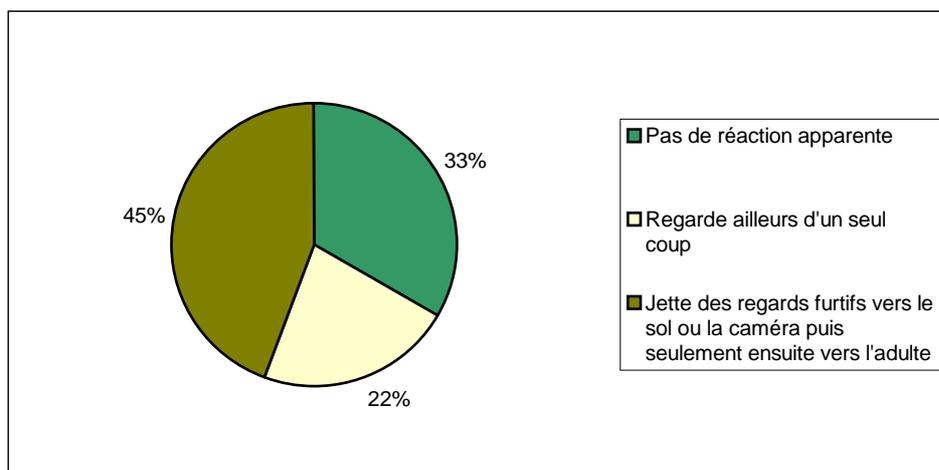
65% des cas où S. ne pouvait pas répondre à une attention conjointe s'expliquent par le fait que le contact oculaire ne pouvait s'établir entre lui et l'adulte ; 35% par le fait qu'il n'oriente pas son regard vers l'objet ou de manière trop furtive, malgré le fait que le contact oculaire ait été établi.

5) Les réponses à l'appel du prénom (cf. Tableau 17, Annexe II)

Dans 100% des cas où l'adulte l'appelle, S. présente un « comportement ayant valeur de signe d'alerte ».

⇒ Manifestations de la difficulté à répondre à l'appel du prénom

Comme le montre le graphique 9 de la page suivante, dans 67% des cas, S. a une réaction à l'appel de son prénom même si elle n'est pas celle attendue. Il regarde dans une autre direction ou jette des regards furtifs vers le sol ou la caméra puis dans un second temps vers l'adulte.



Graphique 9 : « Comportements ayant valeur de signe d'alerte » concernant les réponses à l'appel du prénom chez S.

⇒ *Variations en fonction du contexte*

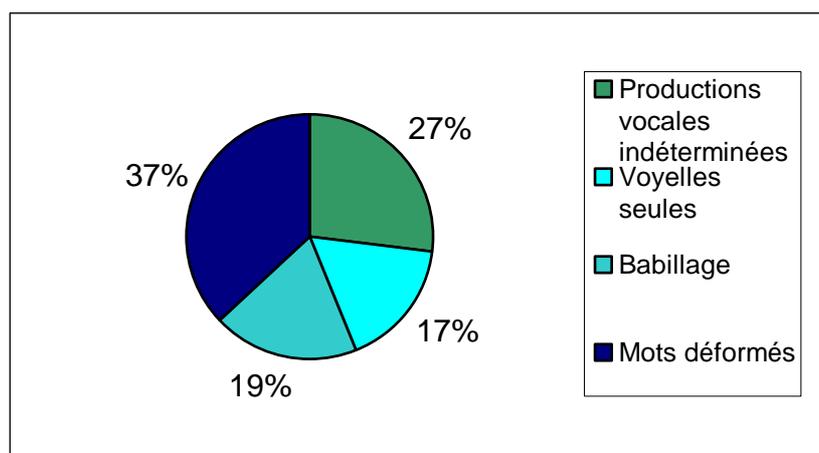
Lors de l'appel par son prénom, nous remarquons sur le plan qualitatif que S. regarde dans une autre direction dans des moments d'opposition où il manifeste son envie de sortir de la pièce ou son désintérêt pour l'activité proposée. En revanche, les situations où S. a répondu par des regards furtifs vers un objet puis vers l'adulte correspondent à des situations où il n'effectuait pas d'action particulière et semblait donc disponible pour réagir à cet appel.

6) Le langage en production (cf. Tableau 18, Annexe II)

Concernant les productions vocales de S., nous notons seulement 6% de « comportements attendus » soit trois fois la production du même mot « Encore ».

⇒ *Manifestations de la difficulté à produire des mots et des phrases*

Il est primordial pour nous d'étudier de plus près la façon dont se manifestent les « comportements ayant valeur de signe d'alerte » qui représentent 94% des productions de S.



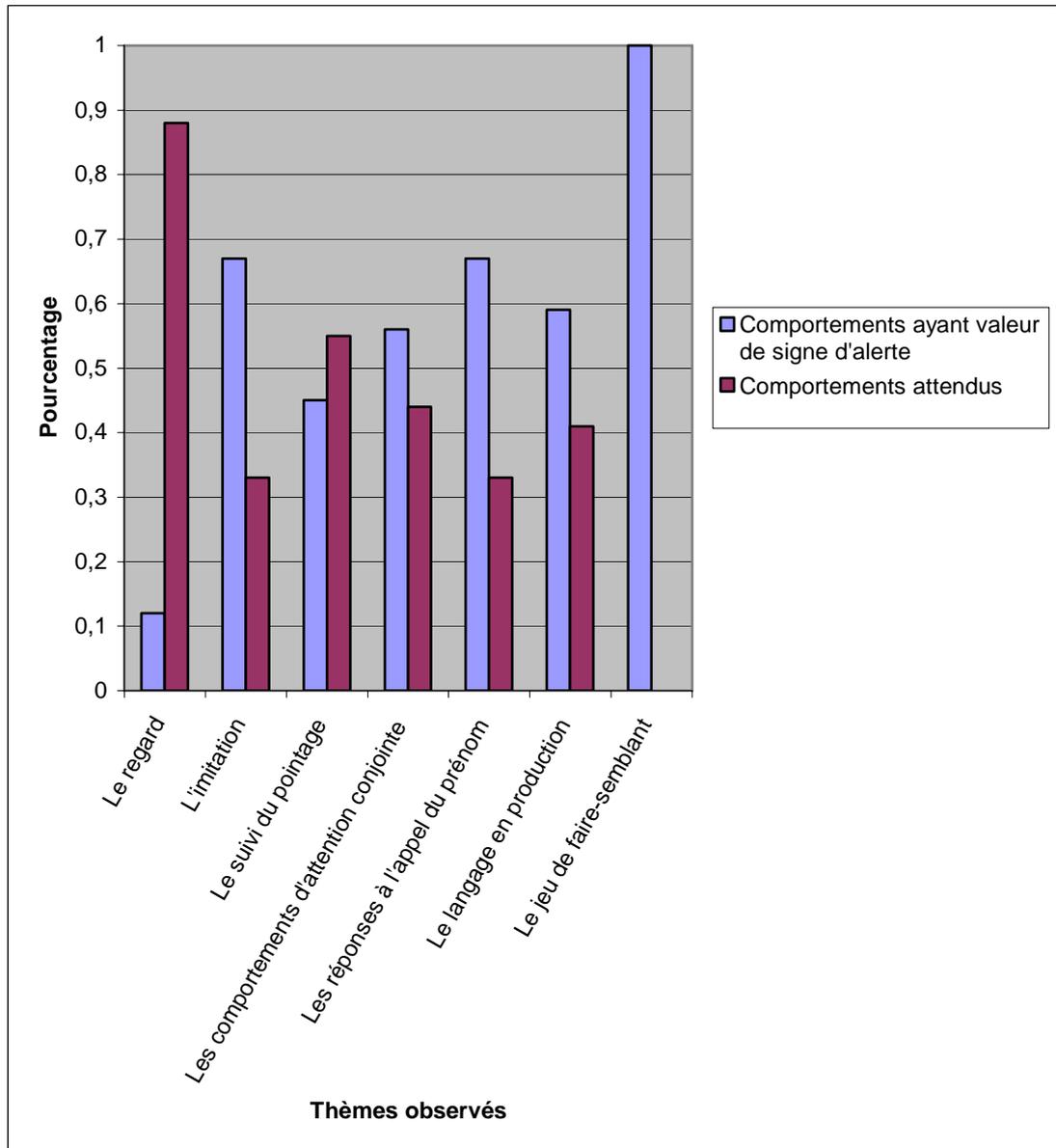
Graphique 10 : Types de productions vocales produites par S.

Ceux-ci se répartissent en trois catégories :

- Mots déformés (37%) pour lesquels nous avons répertorié des productions s’approchant d’un mot, mais déformées phonologiquement.
- Productions vocales indéterminées (27%)
- Babillage (19%)
- Voyelles seules (17%)

⇒ *Variations en fonction du contexte*

37% des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » sont des mots phonologiquement déformés adaptés au contexte pour la majorité mais toujours en écholalie, immédiate ou non. Ils correspondent à des fonctions de communication différentes ; certains sont des comportements qui permettent à S. d’attirer l’attention de l’autre, certains sont des commentaires pour lui, d’autres des demandes d’objet. Il émet également 27% de productions vocales indéterminées, toujours lorsqu’il bouge ; nous pourrions les qualifier de comportements expressifs sans lien avec la situation (Livoir-Petersen, 1995). Le babillage est utilisé en signe de protestation lorsqu’il repousse un objet mais également lorsque à plusieurs reprises S. regarde la caméra ou la personne qui filme. Ce type de babillage semble être une réaction au contexte, mais il se peut que pour S., il soit produit pour attirer l’attention de l’autre (Livoir-Petersen, 1995). L’apparition des voyelles seules concerne le jeu avec le bébé dans lequel il éprouve une difficulté à faire-semblant comme nous le verrons plus loin. Dans ce dernier cas, il s’exprime par son



Graphique 11 : Répartition des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et des « comportements attendus » pour chaque thème observé chez B.

pour faire comprendre à l'adulte que le bébé devrait ouvrir la bouche pour qu'il puisse lui donner à manger, ce que Livoir-Petersen (1995) nomme « commentaire pour l'autre ». S. utilise donc d'autres façons de s'exprimer pour se faire comprendre de l'adulte lorsque le langage lui manque. Nous notons sur le plan qualitatif, que S. utilise à plusieurs reprises le pointage proto-impératif pour effectuer des demandes d'objets.

7) *Le jeu de faire-semblant (cf. Tableau 19, Annexe II)*

Nous observons une seule activité de jeu de faire semblant dans le corpus de S. et seulement deux sollicitations de l'adulte pour ce jeu. C'est pour cette raison, que ce thème n'apparaît pas dans le graphique n°6 : il semblait inintéressant de réaliser une proportion des différents comportements alors qu'il n'y avait que deux situations observées. Cependant, il est apparu important sur le plan qualitatif de s'intéresser de plus près à l'activité de jeu de faire-semblant observée chez S. (cf. tome 2, corpus de l'enfant S, lignes n°542 à n°647). En effet, il parvient à faire-semblant de donner à manger au bébé mais il se trouve devant une difficulté qui revient à plusieurs reprises : la bouche du bébé étant fermée, il ne parvient pas à se défaire de l'idée qu'il faudrait qu'elle soit ouverte. Il éprouve donc des difficultés à se représenter mentalement cette action.

C. Résultats concernant l'enfant B.

Sur le graphique n°11, nous pouvons observer que pour deux thèmes à savoir le regard et le suivi de pointage, apparaissent chez B. plus de « comportements attendus » que de « comportements ayant valeur de signe d'alerte ». Pour chacun des autres thèmes représentés, B. présente une proportion plus grande de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » que de « comportements attendus ». Nous allons détailler chaque thème.

1) *Le regard (cf. Tableaux 20 et 21, Annexe III)*

Dans toutes les situations répertoriées, B. présente 12% de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et 88% de « comportements attendus ».

⇒ *Manifestations de la difficulté à établir le contact oculaire*

Dans le corpus de B., seulement 4 situations peuvent laisser paraître une difficulté concernant le regard. Dans ces 4 situations, B. regarde sur le côté ou droit devant lui.

⇒ *Variations en fonction du contexte*

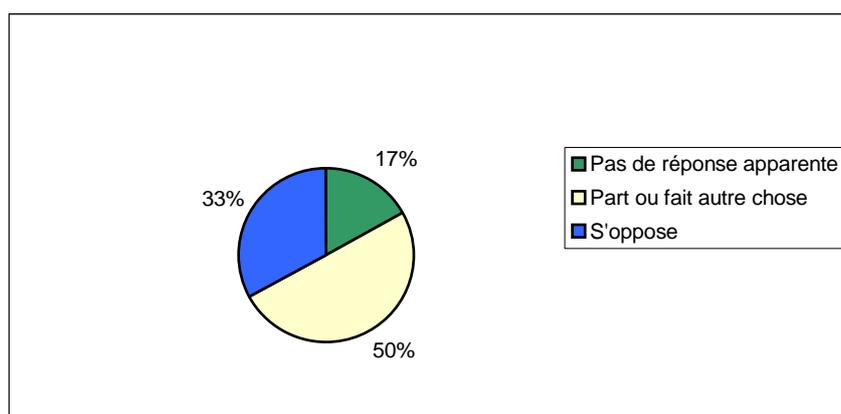
Dans ces 4 situations, B. répète une phrase de l'adulte ou se parle à lui-même. Lors des situations répertoriées où l'adulte sollicite B. en lui parlant ou en le touchant, ce dernier présente le « comportement attendu » : il regarde le visage de l'adulte.

2) L'imitation (cf. Tableaux 22 et 23, Annexe III)

Dans toutes les situations où il était possible pour B. d'imiter le comportement de l'adulte, B. imite 33% des cas et présente des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » dans 67% des cas. Le pourcentage de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » est bien supérieur au pourcentage de « comportements attendus », mais nous notons que B. est capable d'imiter 1 fois sur 3.

⇒ *Manifestations de la difficulté à imiter*

Nous nous sommes intéressées aux manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » :



Graphique 12: « Comportements ayant valeur de signe d'alerte » face à une situation d'imitation chez B.

1 fois sur 3, B. peut manifester un refus explicite à une situation d'imitation en s'opposant. Cela montre qu'il est capable d'être en relation avec l'autre pour exprimer sa protestation.

⇒ Variations en fonction du contexte

Lorsque l'adulte lui propose d'imiter en le sollicitant par la parole ou en lui tendant un objet, il réagit dans 50% des cas par un « comportement ayant valeur de signe d'alerte » et dans 50% des cas par un « comportement attendu ». Quand l'adulte effectue une action qu'il peut reproduire sans le solliciter, il réagit dans 80% des cas par un « comportement ayant valeur de signe d'alerte » et dans 20% des cas par un comportement attendu. Il existe donc une différence de 30 points entre les pourcentages de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » en fonction du contexte. Nous pouvons donc supposer que B. imite plus lorsqu'on le sollicite par la parole ou en lui tendant un objet.

3) *Le suivi du pointage (cf. Tableau 24, Annexe III)*

Dans 55% des cas où l'adulte pointe quelque chose à B., ce dernier suit le pointage. Les « comportements ayant valeur de signe d'alerte » apparaissent dans 45% des cas. Il est important de constater que B. est capable de suivre le pointage d'autrui dans plus de la moitié des cas.

⇒ Manifestations de la difficulté à suivre le pointage

Les « comportements ayant valeur de signe d'alerte » se manifestent ici de différentes façons : sur les 5 situations où B. ne suit pas le pointage, il n'a pas de réaction apparente 4 fois sur 5, ou détourne la tête 1 fois sur 5.

⇒ Variations en fonction du contexte

Sur le plan qualitatif, nous observons que B. ne suit pas le pointage de l'adulte lorsqu'il est intéressé par un autre objet.

4) *Les comportements d'attention conjointe (cf. Tableau 25, Annexe III)*

Dans le corpus de B., nous relevons 13 situations où l'adulte initie un comportement d'attention conjointe. Dans 31% des cas, B. répond à cette sollicitation adéquatement.

Nous notons également que, parmi ces situations, 69% sont des « comportements ayant valeur de signe d’alerte ». De plus, à trois reprises, B. initie une attention conjointe. Il est donc capable d’entrer en interaction avec l’autre de sa propre initiative. Par ailleurs, il n’effectue aucun pointage proto-déclaratif pour attirer l’attention de l’autre.

⇒ Manifestations de la difficulté d’attention conjointe

La difficulté de B. se manifeste soit par une absence de contact oculaire soit par un contact oculaire établi mais une absence de regard vers l’objet.

5) Les réponses à l’appel du prénom (cf. Tableau 26, Annexe III)

B. présente des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » dans 67% des cas où l’adulte l’appelle. Il a donc regardé l’adulte ou répondu à celui-ci lorsqu’il était sollicité par son prénom dans 33% des cas. Nous relevons que B. peut répondre à son prénom, il est même capable d’y répondre par « oui », cependant il présente des difficultés dans 2/3 des cas.

⇒ Manifestations de la difficulté de réponse à l’appel du prénom

B. ne produit aucune réponse apparente dans 50 % des cas, mais il répond à l’adulte au bout de trois ou quatre fois dans 50% des cas.

⇒ Variations en fonction du contexte

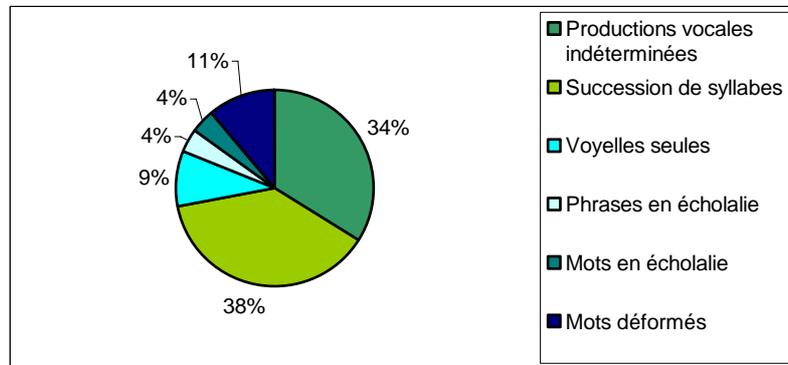
B. répond tardivement à l’appel de son prénom à chaque fois qu’il effectue une action qui nécessite de la concentration. Il semble avoir besoin de temps pour répondre à l’adulte dans ce cas.

6) Le langage en production (cf. Tableaux 27 et 28, Annexe III)

Sur toutes les productions vocales produites par B., 59% sont des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et 41 % sont des « comportements attendus, soit des mots isolés ou des phrases de 2 mots.

⇒ *Manifestations de la difficulté à produire des mots et des phrases*

Il est essentiel pour nous d'étudier de plus près la façon dont se manifestent ces « comportements ayant valeur de signe d'alerte ».



Graphique 13 : « Comportements ayant valeur de signe d'alerte » concernant le langage de B.

Ceux-ci se répartissent en six catégories :

- Productions vocales indéterminées
- Successions de syllabes pour lesquelles nous avons répertorié des productions dont l'articulation est bien nette. Les sons utilisés sont une suite de syllabes avec les consonnes k, ch, s, p, l, d, ainsi que des voyelles. Ex : « kichikichikichi ».
- Voyelles seules
- Phrases en écholalie parmi lesquelles nous avons comptabilisé des phrases – prononcées par l'adulte devant lui- qu'il répétait comme en écho.
- Mots en écholalie parmi lesquelles nous avons comptabilisé des mots –prononcés par l'adulte devant lui- qu'il répétait comme en écho.
- Mots déformés

Au vu des résultats du graphique en secteurs, nous remarquons que les « comportements ayant valeur de signe d'alerte » se manifestent surtout par la présence de successions de syllabes et de productions vocales indéterminées.

⇒ *Variations en fonction du contexte*

B. utilise majoritairement les « comportements ayant valeur de signe d'alerte » pour exprimer une réaction émotionnelle, devant un objet qui lui plaît, ou en accompagnement vocal d'une activité telle qu'un geste, un déplacement ou une manipulation d'objet. Ils ont donc principalement des fonctions de communication, du type « communication privée de

soi à soi » dans laquelle l'enfant ne s'adresse pas à l'adulte et n'attend pas de réponse, ou « comportements expressifs », sans communication intentionnelle (Livoir-Petersen 1995). De plus, il est important de souligner que lorsque l'adulte lui parle ou lui pose une question, il y répond plus par un « comportement ayant valeur de signe d'alerte » que par un « comportement attendu ».

⇒ *Manifestations des « comportements attendus »*

Ceux-ci se répartissent en trois catégories :

- *Mots isolés*
- *Combinaison de plusieurs mots* parmi lesquels nous avons comptabilisé les noms accompagnés d'un article ou l'association de deux ou trois mots.
- *Phrases* pour lesquelles nous avons répertorié tout ce qui peut s'apparenter à une phrase avec un verbe ou un verbe induit, exemple : « où les chats ? ».

Pour s'exprimer, B. utilise une majorité de mots isolés ou de combinaisons de plusieurs mots. Il est important de souligner, sur le plan qualitatif, que le développement actuel du langage de B. est malgré tout déviant par rapport à la norme des enfants du même âge, même s'il ne représente pas un signe d'alerte.

⇒ *Variations en fonction du contexte*

B. s'exprime majoritairement par des « comportements attendus » lorsqu'il effectue une demande d'objet ou d'action, lorsqu'il proteste, ou lorsqu'il dénomme un objet qu'il regarde ou qu'il cherche. Ces « comportements attendus » ont donc principalement des fonctions de communication du type :

- « régulation comportementale », grâce auxquelles l'enfant régule le comportement de l'autre afin d'obtenir quelque chose
- « communication privée de soi à soi » où l'enfant ne s'adresse pas à l'adulte et n'attend pas de réponse.

D'autre part, sur un plan qualitatif, nous observons que B. est capable d'utiliser quelques fois la demande d'information correspondant à une fonction « d'attention conjointe », par laquelle il attire l'attention de l'autre sur un centre d'intérêt qu'il veut partager avec lui. Notons également qu'à plusieurs reprises, B. a pu effectuer des pointages proto-impératifs afin d'obtenir un objet ; c'est une fonction de régulation comportementale.

7) *Le jeu de faire-semblant (cf. Tableau 29, Annexe III)*

Nous repérons que B. ne joue jamais à faire semblant, sur les huit situations où l'adulte le lui a proposé. Notons que dans 25% des cas, B. s'intéresse à l'action de l'adulte avec l'objet mais n'effectue pas d'action symbolique.

II. OUTIL VIDEO

Après avoir étudié avec précision les « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et les « comportements attendus » chez les enfants autistes, nous avons sélectionné, au sein de nos 3 films, des passages correspondant à chaque signe d'alerte que nous voulions illustrer. Puis, en regard de chaque signe d'alerte illustré, nous avons explicité le comportement que l'on attendait au même âge chez les enfants tout-venant, en sélectionnant des passages du film de ceux-ci. Voici la trame de notre outil vidéo de sensibilisation (cf. film ci-joint) destiné à la formation du Centre Ressource Autisme, à la formation initiale paramédicale, aux professionnels de la petite enfance, médecins de PMI... :

- Définition de l'autisme
- Avantages de la prise en charge précoce
- Développement « normal » dans le domaine des interactions, du langage et du jeu
- Signes d'alerte concernant chaque domaine ainsi que l'âge auquel il est nécessaire de s'inquiéter
- Mise en garde concernant le fait que « *tous ces signes ne prennent sens et signification que dans la relation interactive du jeune enfant avec son entourage. Aucun n'est à lui seul suffisant et le diagnostic précoce ne peut naître que du regroupement de plusieurs signes, ainsi que de la constatation de la persistance de ces signes au cours de l'évolution* » (Ferrari 2000). Il est donc important de garder à l'esprit que les signes peuvent être annonciateurs de l'autisme, mais aussi d'autres pathologies
- Démarche en cas de repérage des signes d'alerte

DISCUSSION DES RESULTATS

I. INTERPRETATION DES RESULTATS

A. Synthèse des résultats concernant l'enfant K.

K. présente un pourcentage de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » de plus de 80% pour chaque thème. Il présente donc plus de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » que de « comportements attendus », comme nous l'avions prédit dans notre hypothèse H3. Le thème pour lequel il présente la proportion la plus faible de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » est le regard, et les thèmes pour lesquels il présente la proportion la plus élevée sont les réponses à l'appel du prénom, le langage, le jeu de faire-semblant.

Il est important de souligner que les « comportements ayant valeur de signe d'alerte » peuvent s'exprimer de différentes façons, c'est ce que nous supposons dans notre hypothèse H1. K. semble, tout au long des situations, être en difficulté lorsqu'une interaction directe, en face à face, lui est proposée. Le contact oculaire avec l'autre paraît bien compliqué ; la manifestation principale en est la fuite du regard. Cette caractéristique, qui semble être récurrente chez les enfants autistes (Cuny et Gasser 2000), le gêne également pour imiter, suivre ou effectuer un pointage, avoir un comportement d'attention conjointe ou répondre à l'appel de son prénom. D'autre part, K. paraît être gêné par la sollicitation de l'adulte dans différentes situations et semble avoir besoin d'un objet pour pouvoir se rapprocher de l'adulte. Livoir-Petersen (1995, p23) illustre bien ce comportement en disant de l'enfant autiste : « Pour qu'une communication s'établisse, nous devons souvent passer par ce qu'il nous impose ». Elle ajoute que certains enfants autistes peuvent trouver des repères face à l'inconnu, moins dans les relations interpersonnelles, que dans les relations avec d'autres aspects de l'environnement, comme les objets. Ces objets semblent parfois tenir un rôle de tiers qui, introduits dans une situation avec l'adulte, permettent à K. de pouvoir partager un moment avec ce dernier, sans pour autant effectuer une action que pourrait attendre l'adulte de lui. Ainsi, K. imite peu, ce qui est sans doute lié à la difficulté de ces enfants à pouvoir se représenter mentalement une action et de pouvoir la symboliser (Sigman et Caps 2001). Ceci se confirme avec l'absence du jeu de faire-semblant, et l'absence de mots et de phrases, domaines qui nécessitent également ces capacités de symbolisation.

Par ailleurs, il est primordial de mettre en avant le fait que K. puisse utiliser différentes fonctions de communication, même s'il n'a pas encore accès au langage. Livoir-Petersen (1995) a montré que les enfants autistes utilisaient surtout les fonctions de communication à des fins environnementales, du type régulation comportementale par exemple, par lesquelles « l'enfant régule directement le comportement de l'autre afin d'obtenir quelque chose ». Cela se confirme pour K. lorsqu'il proteste par des cris ou des grognements, ou lorsqu'il tend la main vers un objet qui semble lui plaire, étape précédant la demande d'objet par le pointage proto-impératif (Cyrulnik, 1995). Par ailleurs, il peut également exprimer ses émotions par du babillage, encore une fois lorsqu'un objet qui lui plaît est en jeu.

Ainsi K. présente peu de « comportements attendus », c'est ce que nous supposions dans H2, mais il est primordial de repérer qu'il commence à entrer en interaction avec l'autre, à son rythme. Il s'agit donc de partir de ce qu'il est, et de passer par ce qu'il nous impose si l'on veut interagir avec lui.

B. Synthèse des résultats concernant l'enfant S.

Concernant notre hypothèse H3, nous observons que mis à part le regard, les « comportements ayant valeur de signe d'alerte » se trouvent en proportion plus grande que les « comportements attendus ». Soulignons que déjà lors de son arrivée à l'ITTAC, S. ne présentait pas un évitement du regard caractéristique comme les deux autres enfants. On notait alors la présence d'échanges visuels très furtifs. Après un an et demi de prise en charge, S. doit également avoir fait des progrès concernant cette difficulté à établir le contact oculaire, le regard étant le premier fondement de l'interaction et de la communication.

Cependant, comme nous l'avions supposé dans notre hypothèse H1, pour chacun des thèmes observés, des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » sont apparus, les uns semblant découler des autres comme nous pouvions l'imaginer. Ainsi, S. présente des difficultés pour établir le contact oculaire. De ce fait, il a également des difficultés à répondre à l'appel de son prénom, à suivre un geste de pointage et à établir un comportement d'attention conjointe, ce dernier étant décrit dans la littérature comme

étant la coordination des comportements précédents (Sigman et al, 2005). Par ailleurs, il présente des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » concernant l'imitation et, par conséquent, des difficultés de jeu de faire-semblant ainsi qu'une absence totale d'utilisation des gestes significatifs, dont le geste de pointage proto-déclaratif. Tous ces comportements mettent en jeu des capacités de représentation mentale et de symbolisation. Nous notons cependant la présence de pointages proto-impératifs, qui selon Cuny et Gasser (2000), peuvent être utilisés chez les enfants autistes. S. peut donc les employer pour demander un objet lorsque les mots lui manquent.

Concernant notre hypothèse H2, nous avons en effet observé des « comportements attendus » faisant référence au développement normal de l'enfant, mais cela pour certains thèmes seulement, à savoir le regard, l'imitation, les comportements d'attention conjointe, le langage et le jeu de faire-semblant.

L'étude des différents types de manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » met en évidence un mode d'action intéressant, décrit par Livoir-Petersen (1995), que S. utilise : le regard furtif. Dans le domaine de l'interaction, c'est une manifestation que nous observons en majorité, concernant le thème du regard mais également en réponse aux pointages de l'adulte, à l'appel de son prénom, à l'initiation d'une attention conjointe par l'adulte. S. n'est pas dans l'évitement du regard ; ses regards furtifs lui permettent, sans entrer dans une interaction directe, de manifester une réaction, et souvent d'observer l'adulte ou l'objet même de manière furtive. Ce type de regard intervient le plus souvent lorsque S. n'effectue pas d'action particulière et semble disponible pour l'interaction. En effet, pour plusieurs thèmes, S. manifeste d'autres types de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » en fuyant du regard, en tournant la tête dans une direction opposée ou même en partant. Ces comportements semblent être principalement utilisés par S. dans des contextes d'opposition où il manifeste son envie de sortir de la pièce ou son désintérêt pour l'activité proposée. Il lui manque le langage pour exprimer cette opposition ; ainsi, c'est sa manière à lui de l'exprimer.

Comme nous l'avions supposé, chez S., l'attitude de l'adulte ou le type d'activité entraîne des variations de la présence ou absence des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus », ainsi que de leurs différentes manifestations. A plusieurs reprises, nous remarquons que lorsque l'adulte sollicite S.,

ce dernier présente plus de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » que lorsque l'adulte lui porte moins d'attention, se déplace, effectue une action sans le regarder ou se focalise sur un tiers objet. Dans ce cas, l'interaction n'est pas directe. L'objet sert de lien entre l'enfant et l'adulte pour créer l'interaction. Soulignons tout de même l'interaction directe qui s'établit lors du jeu de faire-semblant avec le bébé : dans cette situation, et seulement dans celle-ci, S. regarde l'adulte quand il lui parle et émet des productions vocales en regardant l'adulte. L'objet est-il ici support de l'interaction directe ? Cette activité illustre particulièrement la difficulté de S. à se représenter symboliquement l'ouverture de la bouche du bébé.

Le langage écholalique, décrit dans la littérature, se retrouve dans l'étude du cas de S. En effet, l'interaction étant difficile à établir, la mise en place du langage s'en trouve retardée. Nous remarquons tout de même qu'au-delà des fonctions de communication à visée environnementale dont parle Livoir-Petersen (1995), S. semble pouvoir utiliser occasionnellement d'autres fonctions de communication comme « des commentaires pour lui », des « comportements expressifs » sans lien avec la situation mais également des fonctions de communication à des fins d'attention conjointe. Ces dernières, présentées comme rares chez les enfants autistes par l'auteur, permettent à S. d'entrer en interaction avec l'autre.

C. Synthèse des résultats concernant l'enfant B.

B. présente des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » dans tous les domaines, en plus ou moins grande proportion, comme nous l'avions supposé dans H1. Ceux-ci semblent se manifester par un retour à soi, on l'observe en très faible proportion pour le regard, lorsqu'il se parle à lui-même. C'est le même processus pour le langage : il utilise des productions déviantes en majorité dans une fonction de communication de soi à soi ou pour exprimer une émotion.

Par ailleurs, lorsque l'adulte le sollicite en pointant, en lui proposant de regarder quelque chose, en l'appelant, ou en lui posant une question, il peut parfois se détacher de son activité pour entrer en interaction avec l'adulte. A d'autres moments, il semble avoir besoin de ce retour à soi et de rester dans son activité ou d'utiliser, pour répondre à l'adulte, des productions déviantes. Ceci semble mettre en avant le fait que B. soit en

pleine évolution, et présente donc des attitudes contrastées de type « interaction avec l'autre » versus « retour à soi », à différents moments sans raison apparente. Il semble donc, à certains moments, gêné par les sollicitations de l'adulte. Peut-être B. a-t-il encore besoin que l'adulte passe par ce qu'il impose pour entrer en interaction (Livoir-Petersen 1995).

Comme nous l'avions supposé dans notre hypothèse H2, B. présente également de nombreux « comportements attendus » dans tous les domaines, sauf le jeu. Il peut entrer en interaction directe avec l'adulte à de nombreux moments, en le regardant de face, en ayant des moments d'attention conjointe avec lui, en répondant lorsqu'on l'appelle, en s'intéressant à une action ensemble, parfois lorsque l'adulte le sollicite, mais aussi parfois de sa propre initiative. Par ailleurs, B. utilise les mots et les phrases pour interagir avec l'adulte afin de protester ou de demander un objet, mais aussi pour dénommer des objets qu'il cherche, peut-être dans un but d'élaboration de sa pensée, ce qui lui permettrait d'accéder à la symbolisation. Livoir-Petersen (1995) montre dans son étude que les enfants autistes utilisent surtout des fonctions de communication à des fins environnementales, du type régulation comportementale, ce qui est le cas pour B. Notons qu'en plus de celles-ci, il peut également utiliser des fonctions de communication à visée sociale, comme la fonction d'attention conjointe du type demande d'information. Or, cette dernière est capitale pour la communication et montre une grande ouverture pour B. dans ce domaine. Concernant l'imitation, B. présente encore des difficultés bien qu'il puisse parfois reproduire l'action de l'adulte. Le fait qu'il soit en difficulté pour imiter explique aussi le fait qu'il ait des difficultés à faire semblant, autrement dit qu'il n'arrive pas à se représenter mentalement les actions et à les reproduire, ce qui semble être un élément récurrent chez les enfants autistes (Sigman et Capps, 2001).

Concernant notre hypothèse H3, B. présente généralement plus de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » que de « comportements attendus ». Cependant, pour deux thèmes, à savoir le regard et le suivi du pointage, la tendance s'inverse. Notre hypothèse n'est donc pas validée dans le cas de B.

Enfin, B. est un enfant qui est pris en charge depuis deux ans, l'évolution de ses capacités de communication est peut-être liée aux stimulations reçues, mais peut-être

également à la qualité des échanges avec son entourage, ainsi qu'à d'autres paramètres qui nous sont inconnus. Notons que la littérature met en avant qu'une prise en charge précoce multidisciplinaire et adaptée, comme il fut le cas pour B., améliore les capacités des enfants, notamment les capacités de communication (Rogers 1996, Erba 2000 cités par Rogé, Magerotte, Fremolle-Kruck 2001).

D. Mise en regard des résultats des trois enfants

Concernant notre hypothèse H 4, nous pouvons mettre en avant seulement quelques récurrences concernant les proportions et manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » chez les trois enfants. En effet, plusieurs critères peuvent expliquer que nous ne trouvons pas des données semblables concernant les trois enfants : ils sont d'âges différents, sont pris en charge depuis des dates différentes et des âges différents. Rajoutons à cela le fait qu'ils évoluent chacun à leur rythme. Malgré cela, nous notons que, pour la majorité des thèmes étudiés, nous retrouvons une proportion plus grande de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » que de « comportements attendus » et ce pour les trois enfants. La tendance s'inverse pour le regard chez S. et B. ainsi que pour le suivi du pointage seulement chez B. Les « comportements attendus » pour ces deux thèmes semblent faire partie des tout premiers fondements de l'interaction, avant même l'imitation, l'attention conjointe, le langage. Ceci pourrait expliquer que B. et S. soient plus à l'aise dans ces deux domaines. De plus, nous soulignons l'absence totale des comportements de pointage proto-déclaratif et de geste significatifs, et ce pour les trois enfants. A travers tous ces thèmes, nous notons pour les trois enfants la difficulté évidente pour entrer en interaction et pour communiquer.

Nous observons également que les manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » sont généralement différentes d'un enfant à l'autre. Ils ont chacun différentes manières d'exprimer leurs difficultés. La fuite du regard chez K. va constituer pour lui un moyen de répondre à différents types de sollicitations alors que S. va utiliser préférentiellement un autre mode d'action, à savoir les regards furtifs, pour répondre à ces sollicitations. Nous retrouvons pour ces deux enfants la difficulté de l'interaction directe alors que la présence d'un tiers objet est une « passerelle » entre les deux personnes, facilitant l'interaction. B., lui, présente plus de facilité pour entrer en interaction directe.

Concernant le langage, nous notons également des différences considérables qui semblent être en lien avec les différents niveaux auxquels se trouvent les trois enfants. Néanmoins, les enfants utilisent tous, au minimum, des fonctions de communication à des fins environnementales. Enfin, nous n’observons aucun « comportement attendu » pour K. qui est le plus jeune, quelques uns pour S. et beaucoup plus pour B. qui est le plus âgé et qui est pris en charge depuis plus de temps que les deux autres.

II. LIMITES DE L’EXPERIMENTATION

A. La population

Du fait des difficultés exposées dans notre partie expérimentation concernant le choix de notre population, nous nous sommes trouvé confrontés, pour notre analyse, au biais de l’âge des enfants et de la durée de la prise en charge. En effet, certaines différences entre les enfants peuvent s’expliquer par ces éléments. De plus, concernant l’outil vidéo, il nous semblait moins représentatif de voir à l’écran des enfants autistes de plus de trois ans pour exposer des signes d’alerte apparaissant avant cet âge.

B. Le protocole

Nous avons construit ce protocole, en essayant de proposer aux enfants les activités les plus variées possible, afin de voir émerger des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et des « comportements attendus ». De plus, nous essayions non seulement de solliciter l’enfant en juste mesure pour voir apparaître ce que nous cherchions, mais aussi d’avoir un comportement qui le mette à l’aise, afin qu’il ait envie de communiquer avec nous. Le résultat fut assez concluant car nous avons pu observer des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et des « comportements attendus » dans la plupart des domaines. Il a été plus difficile de donner du sens à quatre thèmes : pointages proto-déclaratifs, gestes significatifs, imitation et jeu de faire-semblant. En effet, le pointage proto-déclaratif naît d’une envie de l’enfant de partager avec l’adulte. Chez les enfants autistes, nous avons noté l’absence de ce comportement mais que faut-il en conclure ?

Notre protocole manquait-il de situations suscitant ce comportement, ou est-ce bien la manifestation de la pathologie autistique ? Pour cela, nous avons essayé d'éveiller, le plus possible, des situations de plaisir tout au long de la séance, avec divers jeux dont certains mobilisant les sens (les bulles, la musique, etc.). Concernant les gestes significatifs, nous avons essayé de les faire émerger lors du jeu de faire-semblant et au moment de se quitter, mais nous n'en avons noté aucun chez les enfants autistes ; nous nous sommes donc posé la même question que pour les pointages proto-déclaratifs. Enfin, à propos de l'imitation et du jeu de faire-semblant, nous avons essayé de proposer le plus d'activités possible que les enfants auraient eu envie de reproduire et nous les sollicitons en leur proposant de faire comme nous. Pour ces thèmes, il faut donc rester vigilant : il est nécessaire pour une analyse complète de ne pas traiter ces signes isolément, et de faire des liens entre eux pour donner du sens.

Par ailleurs, nous avons choisi de privilégier le naturel des situations d'interaction et de communication. De ce fait, l'ordre des activités a été souvent changé afin de nous adapter aux enfants. Certains d'entre eux ont demandé plusieurs fois à faire la même activité, ou ont refusé certaines d'entre elles. Par conséquent, les corpus étudiés ne présentaient pas tous les mêmes situations. Nous pourrions croire que cela biaiserait la mise en regard des données pour les trois enfants autistes ; en réalité, il semble que les comportements puissent s'observer dans de nombreuses situations, toutes étant des situations d'interaction et de communication.

D'autre part, nous nous sommes interrogées face à certaines situations :

⇒ L'appel du prénom : nous voulions nous assurer de la bonne audition des enfants autistes, mais il est difficile de tester l'audition du fait de leur pathologie. Aucune donnée concernant ce domaine n'a donc pu nous être fournie. Par conséquent, nous nous interrogeons quant à la validité du signe « difficulté à répondre à l'appel de son prénom ».

⇒ Le jeu de faire-semblant : lors de nos recherches théoriques dans ce domaine, nous nous sommes aperçues que le jeu de faire-semblant apparaissait vers 18 mois, dans la littérature française (Piaget, cité par Bideaud et al., 1993). Or dans la littérature anglo-saxonne (Baron-Cohen S. et al., 1997), l'absence du jeu de faire semblant à 18 mois est un signe précoce de l'autisme. Nous l'expliquons par le fait que ces deux écoles ont une

vision différente de la même notion. Pour les anglo-saxons, le jeu de faire-semblant serait plus ce que l'on appelle le jeu fonctionnel en France, par exemple : prendre une vraie bouteille et un vrai verre mais faire semblant de verser de l'eau ; ceci étant l'étape précédant le jeu de faire-semblant décrit par Piaget comme une action où l'enfant peut symboliser l'objet, et n'a même plus besoin de celui-ci. Nous utilisons donc, dans notre outil de sensibilisation, la vision anglo-saxonne.

D'autre part, après visionnage des films, nous nous sommes fait quelques remarques concernant nos attitudes avec ces enfants. Etant désireuses du bon déroulement de l'expérimentation et face à la difficulté d'entrer en interaction avec ces enfants, nous les avons parfois trop sollicités et n'avons pas toujours suivi ces enfants là où ils voulaient nous emmener. Ce fut un moment particulièrement intéressant qui nous a permis de réfléchir à notre future pratique professionnelle.

C. L'outil vidéo

1) Des informations denses

L'outil vidéo représente une durée de 16 minutes. Du fait de l'objectif didactique de l'outil, des données importantes sont exposées tout au long du film. Or l'audio-visuel a cette caractéristique : les images et le son progressent quelle que soit l'attention du spectateur, des informations pouvant être omises. Ainsi, nous avons trouvé judicieux de privilégier des commentaires simples et des images pleines de sens, afin de viser clarté et simplicité de la lecture. Parallèlement, nous pensons qu'il serait utile, lors de formations, d'accompagner le visionnage du film d'une distribution de plaquettes récapitulatives des différents signes d'alerte et des âges auxquels il est nécessaire de s'inquiéter.

2) Des signes difficiles à mettre en évidence

Certains signes d'alerte que nous voulions mettre en évidence étant des absences de comportements, il était difficile de les montrer dans l'outil vidéo. Nous avons donc parfois expliqué certains signes sans les illustrer avec l'image correspondante.

3) L'effet de l'outil vidéo

Nous nous sommes demandé quel effet cet outil de sensibilisation aux signes d'alerte de l'autisme pouvait avoir sur des professionnels en contact avec de très jeunes enfants. Malgré le fait qu'il soit stipulé à deux reprises dans le film que les signes ne doivent alerter qu'en terme de fréquence et de combinaison de plusieurs d'entre eux, il serait regrettable que ce critère soit mal compris, et que l'inquiétude concerne alors un trop grand nombre d'enfants. Ainsi, nous pensons qu'il serait judicieux d'insister sur ce point lors du visionnage de l'outil audio-visuel. Il ne s'agit pas non plus, lorsque l'on repère de réelles difficultés, de les exposer aux parents sans prendre de précaution mais plutôt de les accompagner à entrer dans une démarche adaptée afin d'aider l'enfant au mieux. Pour cela, les professionnels concernés doivent être formés ; nous ne pouvons leur exposer des connaissances sans leur donner les moyens d'alerter dans une démarche appropriée.

III. LES QUESTIONS SOULEVEES

A. Un protocole pour une situation d'interaction

A la base de notre expérimentation, nous avons construit un protocole rendant explicites les situations proposées aux enfants. En réalité, la clinique est bien différente et les situations d'interaction ne se dirigent pas ; il a donc été difficile de suivre ce protocole tout en conservant l'idée principale de situation naturelle d'interaction, situation qui favoriserait au mieux l'émergence de tous les comportements. De plus, les enfants ne nous connaissaient pas et nous ne les connaissions pas ; nous étions seulement 30 minutes avec eux, temps très court pour entrer en relation, d'autant plus pour des enfants autistes. La situation d'interaction était quelque peu biaisée par ces différentes données.

B. L'accompagnement des parents des enfants autistes

Au cours du développement de notre réflexion, concernant la création de l'outil vidéo de sensibilisation aux signes d'alerte de l'autisme, nous nous sommes senti très vite concernées par le ressenti des parents des enfants autistes, lorsqu'ils visionneraient le film.

En effet, nous avons comme objectif de rendre clairs et explicites les signes d’alerte de l’autisme et de donner aux professionnels concernés une représentation du développement normal. La mise en regard des enfants tout-venant et des enfants autistes paraissait utile pour sensibiliser au mieux, mais semblait également difficile pour des parents en souffrance. De plus, nous avons besoin de montrer les difficultés des enfants autistes et de les mettre en avant. Face à ce questionnement, nous nous sommes concentrées sur cette bivalence pour le montage du film et avons essayé de nuancer nos commentaires en tenant compte de toutes les personnes à qui allait être présenté le film. De plus, il nous a paru plus formateur de montrer aux professionnels une vision plus globale de l’enfant autiste afin qu’ils ne se représentent en aucun cas ces enfants sans communication et sans capacités. Nous envisageons également un travail de préparation avec la famille avant le visionnage du film lors duquel nous pourrions expliquer à nouveau la finalité de l’outil, et exposer toutes les capacités de l’enfant qui ne seraient pas mises en avant dans le film.

IV. APPORTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS

Outre les nombreuses connaissances sur la pathologie de l’autisme en général, ce travail nous a beaucoup apporté, autant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. Nous nous sommes trouvées confrontées à la difficulté d’entrer en interaction avec des enfants pour lesquels la communication est difficile. Nous nous sommes remises en question sur nos propres façons de communiquer et d’entrer en relation. Ainsi, nous avons pris conscience de l’importance d’adopter une attitude favorisant au mieux l’interaction, en créant des situations pour faire émerger la demande, le contact, mais également en sachant attendre ce qui émerge de l’autre et en lui laissant le temps.

Cette étude nous a permis de rencontrer des enfants autistes tous uniques, avec chacun leur manière d’entrer en relation, de s’exprimer. Nos ressentis face à ces trois enfants ont été bien différents, tous très enrichissants. Ils nous ont permis également de nous rendre compte de la diversité de la pathologie autistique.

Notre analyse nous a permis de nous représenter précisément les liens existant entre

les différents fondements de la communication. Cet apport nous servira tant au niveau rééducatif qu'au niveau du bilan afin de savoir ce dont un enfant a besoin pour entrer en interaction. En effet, pour cette analyse, nous avons appris à observer cliniquement les différents comportements de communication dans ses manifestations les plus fines, ces enfants autistes étant en grande difficulté à ce niveau. Cela nous a donné l'occasion de nous rendre compte que ce type d'analyse est essentiel pour ne pas rester à un niveau superficiel.

Par ailleurs, l'usage de la vidéo nous a fait découvrir une technique d'observation clinique intéressante pour notre future pratique du bilan et de la prise en charge orthophonique.

Dans un tout autre domaine, nous avons acquis une méthode de travail différente du fait du travail à deux. Tout au long de ce travail, nous nous sommes positionnées dans une démarche de réflexion par rapport à notre propre manière de communiquer et au respect de celle de l'autre; nous avons appris à gérer le temps, les contraintes et à nous remettre en question.

V. LES PISTES POUR L'AVENIR

A. Validité de notre outil

Il nous paraîtrait intéressant de réaliser une expérimentation dans l'objectif de valider notre outil comme un outil de sensibilisation aux signes d'alerte de l'autisme. Ainsi, il s'agirait de recueillir la connaissance qu'ont les professionnels de petite enfance concernant les signes d'alerte de l'autisme, sous forme de questionnaire par exemple. Ce questionnaire pourrait servir de pré-test et de post-test en incluant le visionnage du film entre les deux interventions.

B. Projet rééducatif à partir des différentes activités

Au cours de notre analyse, nous avons observé des variations entre les différentes activités proposées. L'activité des bulles par exemple semblait générer beaucoup

d'émotions chez les enfants et faire émerger des comportements favorisant l'interaction. Il serait intéressant d'étudier plus en détails les variations observées en fonction de l'activité afin d'en retirer des idées pour un projet rééducatif.

C. Etude longitudinale sur l'évolution des signes

Nous nous sommes rendu compte qu'il existait pour un même « comportement ayant valeur de signe d'alerte » plusieurs manifestations permettant différents degrés d'interaction. Si nous prenons l'exemple de la difficulté à établir le contact oculaire, nos résultats montrent qu'elle se manifeste principalement chez K. par la fuite du regard et chez S. par des regards furtifs. L'une et l'autre des manifestations ne semblent pas permettre le même degré d'interaction. Il serait donc intéressant d'effectuer une étude longitudinale pour observer l'évolution de la manifestation du «comportement ayant valeur de signe d'alerte » et ce pour chaque thème. Cela permettrait d'observer l'évolution, étape par étape, au cours d'un projet rééducatif.

CONCLUSION

Notre projet est né d'une demande des professionnels de l'autisme, face à un manque d'outil de sensibilisation aux signes d'alerte de l'autisme pour les professionnels de petite enfance, les médecins généralistes, les médecins de PMI, la formation paramédicale. Nous avons donc pour cela créé un outil mettant en regard le développement des enfants tout-venant ainsi que les signes d'alerte de l'autisme. Il était primordial pour nous de mettre en valeur également certaines capacités de l'enfant autiste, afin de véhiculer une image de la pathologie autistique la plus juste possible. D'autre part, nous nous sommes interrogées quant à l'effet que pourrait avoir un tel film, et nous avons donc souligné l'importance d'accompagner ces professionnels afin de leur donner les moyens d'alerter les familles concernées dans une démarche appropriée. En effet, il ne s'agit pas d'étiqueter les enfants mais plutôt de leur permettre un diagnostic plus précoce afin qu'ils soient pris en charge dès que possible. Il a été montré qu'une prise en charge précoce multidisciplinaire et adaptée permettait aux enfants d'améliorer de nombreuses capacités, notamment les capacités de communication et d'adaptation sociale.

Par ailleurs, cet outil nous a permis un questionnement quant aux « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et aux « comportements attendus » apparus chez les trois enfants autistes que nous avons filmés. Nous avons découvert que tous présentaient des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et tous des « comportements attendus », mais en différentes proportions pour chaque enfant. Nous nous sommes demandé comment ceux-ci apparaissaient et s'ils variaient en fonction du type d'activité et de l'attitude de l'adulte. Nous avons ainsi remarqué que chaque enfant avait sa propre façon de manifester ces comportements, mais que tous avaient trouvé un moyen d'entrer en interaction, directe ou indirecte avec l'autre.

D'autre part, nous soulignons que tous les enfants présentaient plus de « comportements ayant valeur de signe d'alerte » que de « comportements attendus » sauf S. pour un thème et B. pour deux. Nous avons également repéré certaines récurrences dans le comportement des enfants, concernant le moment où nous les avons rencontrés.

Concernant des idées de poursuite de notre travail, nous avons imaginé tester la validité de l'outil audiovisuel de sensibilisation aux signes d'alerte de l'autisme, auprès des professionnels concernés, à l'aide de questionnaires. Nous avons également pensé à

une étude plus précise concernant les différentes activités que nous avons proposées afin de s'en inspirer pour créer un projet rééducatif. D'autre part, une étude longitudinale pour analyser de plus près l'évolution des signes d'alerte nous semblerait également intéressante.

Enfin, cette analyse d'un double corpus audio-visuel et écrit, nous a permis d'apprendre à observer les manifestations cliniques de la pathologie autistique chez ces enfants. Elle a été riche d'enseignement pour notre future pratique professionnelle du bilan et de la prise en charge orthophonique. « En face d'enfants porteurs de syndrome autistique, l'étendue de notre ignorance autant que l'étrangeté de leurs comportements nous portent à tenter de découvrir qui ils sont, alors qu'il s'agit moins de savoir à qui s'adresser que de savoir comment s'adresser à eux. » (Livoir-Petersen, p6, 1995).

BIBLIOGRAPHIE

American Psychiatric Association. (1996). *DSM IV, Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson.

Baron-Cohen, S., Allen, J. & Gillberg, C. (1997). L'autisme peut-il être détecté à l'âge de 18 mois ? L'aiguille, la meule de foin et le CHAT, *A.N.A.E.*

Bassano, D. (1998). Premiers pas dans l'acquisition du lexique. *Rééducation Orthophonique Langage oral*, n°196, 117-126.

Benedict, H. (1979). Early lexical development - comprehension and production. *Journal of child language*, 6, 183-200.

Bettelheim, B. (1969). *La forteresse vide*. Paris : Gallimard.

Bideaud, J., Houdé, O. & Pedinelli, JL. (1993). *L'homme en développement*. Paris : Puf.

Bouvarel, A., Martin, R., Tremblay, P-H. (2000). *Le CHAT, un outil de dépistage précoce de l'autisme infantile*. CECOM Europe.

Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants ?* Paris : Odile Jacob.

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (1997). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho-Edition.

Bruner, J. (1983). *Savoir faire savoir dire*. Paris : Puf.

Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.

Cuny, F. & Gasser, F. (2000). Evaluation des capacités de communication verbale et non-verbale chez l'enfant autiste. *Glossa*, n°70, 4-14.

Cyrułnik, B. (1995). *La naissance du sens*. Paris : Hachette littératures.

Denni-Krichel, N., Angelmann, C. & Dansart, P. (2001). *Prise en charge orthophonique et autisme*. Isbergues : Ortho-Edition.

Denni-Krichel, N. & Bour, S. (2004). Education ou rééducation du langage dans le cadre de l'autisme. In T. Rousseau (Ed), *Les approches thérapeutiques en orthophonie* (pp 221-252). Isbergues, Ortho Edition.

Dubois Brisot, J. (1998). *L'évaluation du langage lors du diagnostic précoce d'autisme chez le jeune enfant jusqu'à trois ans : proposition d'un instrument de mesure en orthophonie*. Mémoire d'orthophonie, Université Montpellier1.

Fédération Française de Psychiatrie présidé par Aussilloux, C. (2005). *Recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme*.

Ferrari, P. (2006). *L'Autisme infantile*. Paris : Puf.

Fombonne, E. (2003). Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders: An Update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 33.

Frith, U. (1996). *L'énigme de l'autisme*. Paris : Odile Jacob.

Gattegno, M.P., Adrien, J.L., Blanc, R. & Ionescu, S. (1999). Apports théoriques de l'attention conjointe et de la théorie de l'esprit dans l'autisme. *Devenir*, vol 11, n°4, pp 81-206

Grandin, T. (2001). *Ma vie d'autiste*. Paris : Odile Jacob poche.

Grynszpan, O., Martin, J-C. & Oudin, N. (2003). Analyse du comportement multimodal des personnes autistes par traitement informatique de vidéos. *Glossa*, n°83, 50-58.

Guidetti, M. & Tourette, C. (1992). *Evaluation de la Communication Sociale Précoce*, Paris : Editions et Applications Psychologiques.

Hochmann, J. (1997). *Pour soigner l'enfant autiste*. Paris : Odile Jacob.

Kail, M. & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage, le langage en émergence de la naissance à trois ans*. Paris : Puf.

Lazartigues, A. & Lemonnier, E. (2005). *Les troubles autistiques, du repérage précoce à la prise en charge*. Paris : Ellipses

Lenoir, P., Malvy, J. & Bodier-Rethore, C. (2003). *L'autisme et les troubles du développement psychologique*. Paris : Masson.

Le Normand, M.T. & Vautherin, M. (1989). Jeu et langage jusqu'à quatre ans. *Médecine & enfance*, INSERMU 3, La Salpêtrière, Paris.

Les révisions de la Classification des Troubles Mentaux de L'enfant et de l'adolescent, (2002). CFTMEA R-2000, Edition du CTNERHI, 4ème édition.

Livoir-Petersen, M-F. (1995). *Essai comparatif sur l'ontogenèse des syndromes autistiques*. thèse, Faculté de médecine de Montpellier.

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E-H., Leventhal, B-L., Dilavore, P-C., Pickles, A. & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic : A Standard Measure of Social Communication Deficits Associated with the Spectrum of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol.30, N°3.

Mac Gahan, L. (2001). *Interventions comportementales chez les enfants d'âge préscolaire atteints d'autisme*. Ottawa : Office canadien de coordination de l'évaluation des technologies de la santé.

Maestro, S. (2001). Early behavioral development in autistic children: the first 2 years of life through home movies, *Psychopathology*, 344, 147-152.

Mathieu, N. (2005). *Dépistage précoce de l'autisme en cabinet de médecine générale*. thèse n°147, Université Claude Bernard-Lyon1 Faculté de médecine Lyon Sud

Organisation Mondiale de la Santé. (1993). *CIM-10/ICD-10, Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic. Classification internationale des maladies, troubles mentaux et des troubles du comportement*. Paris : Masson.

Rogé, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*. Paris : Dunod.

Rogé, B., Magerotte, G. & Fremolle-Kruck, J. (2001). Les enjeux de l'intervention précoce dans l'autisme. *Rééducation Orthophonique*, n°207, 101-107.

Sigman, M. & Capps, L. (2001). *L'enfant autiste et son développement*. Paris : Retz.

Sigman, M., Dijamco, A., Gratier, M. & Rozga, A. (2004). Early detection of core deficits in autism. *Mental Retardation and developmental disabilities research reviews*, 10, 221–233.

Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : Puf.

Tardif, C. & Gepner, B. (2003). *L'autisme*. Paris : Ed Armand Colin.

Troubles mentaux, Prévention chez l'enfant et l'adolescent, (2001). Editions Inserm.

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES NUMEROTEES

Annexe I : Tableaux récapitulatifs des données brutes concernant l'enfant K.

Annexe II : Tableaux récapitulatifs des données brutes concernant l'enfant S.

Annexe III : Tableaux récapitulatifs des données brutes concernant l'enfant B.

**Annexe I. Tableaux récapitulatifs des données brutes
concernant l'enfant K.**

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Regarde fixement un objet	5	48
	Regarde en coin	4	
	Fuit du regard	27	
	Regarde un objet de manière périphérique	5	
	Jette des regards furtifs	7	
Comportements attendus	Regarde vers l'adulte	10	10
			58

**Tableau 1 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et
« des comportements attendus » pour le regard**

Contexte	Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Comportements attendus	TOTAL
Quand l'adulte lui parle, le touche	35	3	38
Quand l'adulte se déplace	3	1	4
Quand l'adulte arrête l'action des bulles	2	0	2
Quand l'adulte enlève son jeu	5	0	5
Lorsque les adultes parlent entre eux	0	1	1
Lorsque l'adulte effectue une action pour lui, fait bouger un objet	2	5	7
Lorsqu'il joue avec une toupie	1	0	1
TOTAL	48	10	58

**Tableau 2 : Variation en fonction du contexte des « comportements ayant valeur de
signe d'alerte » et « des comportements attendus » pour le regard**

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de réponse apparente	6	16
	Repousse l'objet ou fuit du regard	4	
	Suit l'action du regard	3	
	Met l'objet à sa bouche	2	
	Utilise la main de l'adulte comme un outil.	1	
Comportements attendus	Imite	3	3
			19

Tableau 3 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et « des comportements attendus » pour l'imitation

Contexte	Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Comportements attendus	TOTAL
Quand l'adulte le sollicite en disant « tu fais toi » et/ou en tendant un objet	11	1	12
Quand l'adulte effectue une action que l'enfant peut éventuellement reproduire sans y avoir été invité	5	2	7
TOTAL	16	3	19

Tableau 4 : Variation en fonction du contexte des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et « des comportements attendus » pour l'imitation

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de réaction visible	5	10
	Regarde dans la direction voulue mais sans tenir compte du pointage	3	
	Regarde le doigt de l'adulte	1	
	Fait autre chose	1	
Comportements attendus	Regarde dans la direction voulue	1	1
			11

Tableau 5 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et « des comportements attendus » pour le suivi du pointage

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Contact oculaire non établi	2 3	24
	Contact oculaire établi mais pas de regard vers le même objet	1	
Comportements attendus	Réponse à une attention conjointe	1	1
	Initiation d'une attention conjointe	0	
			25

Tableau 6 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et « des comportements attendus » pour les comportements d'attention conjointe

Contexte	Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Comportements attendus	TOTAL
Quand l'adulte lui dit de regarder et regarde dans la direction voulue	11	1	12
Quand l'adulte l'appelle et le touche	3	0	3
Quand l'adulte lui dit de regarder et pointe vers l'objet	10	0	10
TOTAL	24	1	25

Tableau 7 : Variation en fonction du contexte des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et « des comportements attendus » pour les comportements d'attention conjointe

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de réaction apparente	5	10
	Part ou fuit du regard	3	
	Regarde la caméra	2	
Comportements attendus	Regarde dans la direction voulue	0	0
			10

Tableau 8 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et « des comportements attendus » pour les réponses à l'appel du prénom

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Cris et grognements	5	25
	Babillage canonique	8	
	Productions vocales indéterminées	12	
Comportements attendus	Mots	0	0
	Phrases	0	
			25

Tableau 9 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et « des comportements attendus » pour le langage en production

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Il s'intéresse à un autre jeu	1	6
	Prend l'objet et le pose ailleurs	2	
	Touche ou regarde l'objet	3	
Comportements attendus	Joue à faire semblant	0	0
			6

Tableau 10 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et « des comportements attendus » pour le jeu

**Annexe II. Tableaux récapitulatifs des données brutes
concernant l'enfant S.**

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportement ayant valeur de signe d'alerte	Jette des regards furtifs	21	31
	Fuit du regard dans une direction opposée à celle attendue	10	
Comportements attendus	Regarde le visage de l'adulte	19	36
	Regarde vers l'adulte	17	
			67

**Tableau 11 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et
des « comportements attendus » pour le regard**

Contexte	Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Comportements attendus	TOTAL
Quand l'adulte s'approche ou le touche	6	2	8
Quand l'adulte le sollicite en lui parlant	21	0	21
Quand l'adulte le regarde ou lui sourit	3	0	3
Quand l'adulte se déplace ou quand l'adulte effectue une action sans le regarder	1	9	10
Quand plusieurs adultes parlent entre eux	0	2	2
Quand l'adulte lui parle seulement dans le jeu de poupée	0	8	8
Quand il émet une production vocale seulement dans le jeu de poupée	0	6	6
Quand il émet une production vocale	0	3	3
Quand l'adulte l'imité ou après avoir imité l'adulte	0	2	2
Quand il veut un objet tenu par l'adulte ou qu'il veut que l'adulte recommence les bulles	0	4	4
TOTAL	31	36	67

Tableau 12 : Variation en fonction du contexte des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour l'imitation

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de réaction apparente	9	13
	Repousse l'objet	2	
	Suit l'action du regard	2	
Comportements attendus	Imite	8	8
			21

Tableau 13 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour l'imitation

Contexte	Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Comportements attendus	TOTAL
Quand l'adulte le sollicite en disant « tu fais toi » et/ou en tendant l'instrument	9	7	16
Quand l'adulte effectue une action que l'enfant peut éventuellement reproduire sans y avoir été invité	4	1	5
TOTAL	13	8	21

Tableau 14 : Variation en fonction du contexte des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour l'imitation

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de réaction apparente	2	11
	Détourne la tête ou part dans une direction opposée	3	
	Regarde le visage de l'adulte	2	
	Regarde le doigt de l'adulte	1	
	Jette des regards furtifs vers l'objet pointé	3	
Comportements attendus	Regarde l'objet pointé	0	0
			11

Tableau 15 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour le suivi du pointage

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de contact oculaire	15	23
	Pas de regard vers l'objet	7	
	Regard trop furtif	1	
Comportements attendus	Réponse à une attention conjointe	0	1
	Initie attention conjointe	1	
			24

Tableau 16 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour les comportements d'attention conjointe

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de réaction	3	9
	Regarde ailleurs d'un seul coup	2	
	Jette des regards furtifs vers la caméra ou vers le sol puis vers l'adulte	4	
Comportements attendus	Regarde l'adulte	0	0
			9

Tableau 17 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour les réponses à l'appel du prénom

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Voyelles seules	8	48
	Production vocale indéterminée	13	
	Mots phonologiquement déformés	18	
	Babillage	9	
Comportements attendus	Mots	3	3
	Phrases	0	
			51

Tableau 18 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour le langage en production

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Fait autre chose	1	1
Comportements attendus	Joue à faire semblant	1	1
			2

Tableau 19 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour le jeu de faire-semblant

Annexe III. Tableaux bruts des résultats concernant l'enfant B.

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Regarde sur le côté ou droit devant lui	4	4
Comportements attendus	Regarde vers l'adulte	11	29
	Regarde le visage de l'adulte	18	
			33

Tableau 20 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour le regard

Contexte	Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Comportements attendus	TOTAL
Quand l'adulte le sollicite en lui parlant, en l'appelant	0	13	13
Quand l'adulte le touche	0	1	1
Quand l'adulte se déplace ou quand l'adulte effectue une action sans le regarder	0	11	11
Quand il répète une phrase de l'adulte ou se parle à lui-même	4	0	4
Quand il veut un objet que l'adulte a ou peut avoir	0	4	4
TOTAL	4	29	33

Tableau 21 : Variation en fonction du contexte des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour le regard

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de réponse apparente	1	6
	Part ou fait autre chose	3	
	S'oppose	2	
Comportements attendus	Imite	3	3
			9

Tableau 22 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour l'imitation

Contexte	Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Comportements attendus	TOTAL
Quand l'adulte le sollicite en disant « tu fais toi » et/ou en tendant un objet	2	2	4
Quand l'adulte effectue une action que l'enfant peut éventuellement reproduire sans y avoir été invité	4	1	5
TOTAL	6	3	9

Tableau 23 : Variation en fonction du contexte des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour l'imitation

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de réaction apparente	4	5
	Détourne la tête	1	
Comportements attendus	Regarde l'objet pointé	6	6
			11

Tableau 24 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour le suivi du pointage

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Pas de contact oculaire	5	9
	Pas de regard vers l'objet	4	
Comportements attendus	Réponse à une attention conjointe	4	7
	Initie attention conjointe	3	
		16	16

Tableau 25 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour les comportements d'attention conjointe

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Aucune réponse apparente	2	4
	Regarde l'adulte au bout de plus de 3 fois	2	
Comportements attendus	Regarde l'adulte	2	2
			6

Tableau 26 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour les réponses à l'appel du prénom

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Productions vocales indéterminées	18	53
	Successions de syllabes	20	
	Voyelles seules	5	
	Phrases en écholalie	2	
	Mots répétés en écholalie	2	
	Mots déformés	6	
Comportements attendus	Mots isolés	16	37
	Combinaison de plusieurs mots	16	
	Phrases	5	
			90

Tableau 27 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour le langage en production

Contexte	Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Comportements attendus	TOTAL
Lorsqu'il veut quelque chose	3	5	8
Lorsque l'adulte fait quelque chose qui ne lui plaît pas	0	9	9
Lorsqu'il regarde, attrape ou cherche un objet	4	12	16
Lorsqu'un objet qui lui plaît apparaît	12	3	15
Lorsqu'il essaie de faire quelque chose avec un objet ou qu'il le manipule	16	1	17
Lorsqu'il se déplace ou effectue un geste moteur	8	0	8
Lorsque l'adulte lui pose une question / lui parle	10	5	15
TOTAL	53	35	88

Tableau 28 : Variation en fonction du contexte des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour le langage en production

	Items répertoriés	Nombre	TOTAL
Comportements ayant valeur de signe d'alerte	Fait autre chose	4	8
	Part	2	
	Regarde ce que fait l'adulte mais ne joue pas	2	
Comportement attendus	Joue à faire semblant	0	0
			8

Tableau 29 : Manifestations des « comportements ayant valeur de signe d'alerte » et des « comportements attendus » pour le jeu de faire-semblant

TABLES

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE.....	4
I. L' AUTISME : GENERALITES	5
A. Historique	5
B. Définitions	5
C. Etiologie	7
D. Epidémiologie	8
II. LE DEVELOPPEMENT NORMAL DES INTERACTIONS, DU LANGAGE ET DU JEU VERSUS LE DEVELOPPEMENT PATHOLOGIQUE CHEZ L' ENFANT AUTISTE	9
A. Les interactions sociales	9
1) <i>Le contact visuel</i>	10
2) <i>L'imitation</i>	10
3) <i>Le pointage</i>	11
4) <i>L'expression émotionnelle</i>	11
5) <i>L'attention conjointe</i>	12
B. Le langage	13
1) <i>Versant compréhension</i>	13
2) <i>Versant production</i>	13
C. Le jeu	15
III. LES SIGNES D'ALERTE DE L' AUTISME ET LA DEMARCHE DIAGNOSTIQUE	16
A. Les signes d'alerte	16
B. Démarche diagnostique générale	18
C. Intérêts du diagnostic précoce.....	19
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	20
EXPERIMENTATION	23
I. ÉLABORATION DU PROTOCOLE	24
A. Fondement de l'outil didactique	24
B. Choix des situations pour le protocole	25
C. Choix des jouets	28
D. Choix de la disposition de la salle	29
E. Remarques concernant le protocole	29
II. POPULATION	29
A. Choix des enfants	29
B. Présentation des enfants	30
III. RECUEIL DES DONNEES	31
A. Lieu	31
B. Moyens techniques	31
C. Préalables à l'expérimentation	31
D. Déroulement de l'expérimentation	32
IV. TRAITEMENT DES DONNEES.....	32
A. Concernant les données recueillies pour les enfants autistes	32
1) <i>Quel type d'observation ?</i>	32
2) <i>Un double corpus : audiovisuel et écrit</i>	33

3) <i>Analyse</i>	33
B. Elaboration de l'outil	36
1) <i>Réalisation d'un plan détaillé de l'outil vidéo</i>	36
2) <i>Sélection des passages pertinents pour l'outil vidéo</i>	36
3) <i>Montage vidéo</i>	36
PRESENTATION DES RESULTATS	37
I. RESULTATS DE L'ANALYSE DES CORPUS DES ENFANTS AUTISTES	38
A. Résultats concernant l'enfant K.	38
1) <i>Le regard (cf. Tableaux 1 et 2, Annexe I)</i>	38
2) <i>L'imitation (cf. Tableaux 3 et 4, Annexe I)</i>	39
3) <i>Le suivi du pointage (cf. Tableau 5, Annexe I)</i>	40
4) <i>Les comportements d'attention conjointe (cf. Tableau 6 et 7, Annexe I)</i> ...	41
5) <i>Les réponses à l'appel au prénom (cf. Tableau 8, Annexe I)</i>	41
6) <i>Le langage en production (cf. Tableau 9, Annexe I)</i>	42
7) <i>Le jeu de faire-semblant (cf. Tableau 10, Annexe I)</i>	43
B. Résultats concernant l'enfant S.	44
1) <i>Le regard (cf. Tableaux 11 et 12, Annexe II)</i>	44
2) <i>L'imitation (cf. Tableaux 13 et 14, Annexe II)</i>	45
3) <i>Le suivi du pointage (cf. Tableau 15, Annexe II)</i>	46
4) <i>Les comportements d'attention conjointe (cf. Tableau 16, Annexe II)</i>	47
5) <i>Les réponses à l'appel du prénom (cf. Tableau 17, Annexe II)</i>	47
6) <i>Le langage en production (cf. Tableau 18, Annexe II)</i>	48
7) <i>Le jeu de faire-semblant (cf. Tableau 19, Annexe II)</i>	50
C. Résultats concernant l'enfant B.	50
1) <i>Le regard (cf. Tableaux 20 et 21, Annexe III)</i>	50
2) <i>L'imitation (cf. Tableaux 22 et 23, Annexe III)</i>	51
3) <i>Le suivi du pointage (cf. Tableau 24, Annexe III)</i>	52
4) <i>Les comportements d'attention conjointe (cf. Tableau 25, Annexe III)</i>	52
5) <i>Les réponses à l'appel du prénom (cf. Tableau 26, Annexe III)</i>	53
6) <i>Le langage en production (cf. Tableaux 27 et 28, Annexe III)</i>	53
7) <i>Le jeu de faire-semblant (cf. Tableau 29, Annexe III)</i>	56
II. OUTIL VIDEO	56
DISCUSSION DES RESULTATS	57
I. INTERPRETATION DES RESULTATS	58
A. Synthèse des résultats concernant l'enfant K.	58
B. Synthèse des résultats concernant l'enfant S.	59
C. Synthèse des résultats concernant l'enfant B.	61
D. Mise en regard des résultats des trois enfants	63
II. LIMITES DE L'EXPERIMENTATION	64
A. La population	64
B. Le protocole	64
C. L'outil vidéo	66
1) <i>Des informations denses</i>	66
2) <i>Des signes difficiles à mettre en évidence</i>	66
3) <i>L'effet de l'outil vidéo</i>	67
III. LES QUESTIONS SOULEVEES	67
A. Un protocole pour une situation d'interaction	67
B. L'accompagnement des parents des enfants autistes	67

IV.	APPORTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS	68
V.	LES PISTES POUR L'AVENIR	69
	A. Validité de notre outil	69
	B. Projet rééducatif à partir des différentes activités	69
	C. Etude longitudinale sur l'évolution des signes	70
	CONCLUSION	71
	BIBLIOGRAPHIE	74

LISTE DES GRAPHIQUES NUMEROTES

Graphique 1 : Répartition des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et des « comportements attendus » pour chaque thème observé chez K..... p 38 gauche

Graphique 2 : Manifestations du contact oculaire pauvre chez K. p 39

Graphique 3 : « Comportements ayant valeur de signe d’alerte » face aux situations d’imitation chez K..... p 40

Graphique 4 : « Comportements ayant valeur de signe d’alerte » concernant les réponses à l’appel du prénom chez K.....p 42

Graphique 5 : Types de productions vocales produites par K.....p 42

Graphique 6 : Répartition des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et des « comportements attendus » pour chaque thème observé chez S.....p 44 gauche

Graphique 7 : Manifestations du contact oculaire pauvre chez S.....p 44

Graphique 8 : Manifestations de la difficulté à suivre le pointage chez S.....p 46

Graphique 9 : « Comportements ayant valeur de signe d’alerte » concernant les réponses à l’appel du prénom chez S.....p 48

Graphique 10 : Types de productions vocales produites par S.....p 49

Graphique 11 : Répartition des « comportements ayant valeur de signe d’alerte » et des « comportements attendus » pour chaque thème observé chez B.....p 50 gauche

Graphique 12 : « Comportements ayant valeur de signe d’alerte » face à une situation d’imitation chez B.....p 51

Graphique 13 : « Comportements ayant valeur de signe d'alerte » concernant le langage
de B.....p 54

UNIVERSITE CLAUDE-BERNARD. LYON 1

INSTITUT DES SCIENCES et TECHNIQUES DE READAPTATION

Directeur : Professeur Yves MATILLON

**OBSERVATION DES COMPORTEMENTS AYANT VALEUR DE SIGNE D'ALERTE
CHEZ TROIS ENFANTS AUTISTES ET ELABORATION D'UN OUTIL DIDACTIQUE
VIDEO METTANT EN EVIDENCE CES SIGNES**

Tome 2

**MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

par

BURNAT Virginie

DAGUIN Caroline

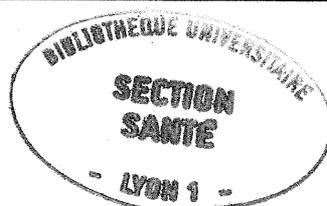
Autorisation de reproduction



**Professeur Eric TRUY
Responsable de l'enseignement**

LYON, le 5 juillet 2007

N°1402



UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON I

Président
Vice-Président CA
Vice-Président CEVU
Vice-Président CS
Secrétaire Général

Pr. Lionel COLLET
Pr. Joseph LIETO
Pr. Daniel SIMON
Pr. Jean-François MORNEX
M. Gilles GAY

FEDERATION SANTE

U.F.R. de Médecine LYON GRANGE BLANCHE	Directeur	Pr. MARTIN Xavier
U.F.R de Médecine LYON R.T.H. LAENNEC	Directeur	Pr. COCHAT Pierre
U.F.R de Médecine LYON-NORD	Directeur	Pr. ETIENNE Jérôme
U.F.R de Médecine LYON-SUD	Directeur	Pr. GILLY François Noël
U.F.R d'ODONTOLOGIE	Directeur	Pr. ROBIN Olivier
INSTITUT des SCIENCES PHARMACEUTIQUES ET BIOLOGIQUES	Directeur	Pr. LOCHER François
INSTITUT des SCIENCES et TECHNIQUES de READAPTATION	Directeur	Pr. MATILLON Yves
DEPARTEMENT de FORMATION ET CENTRE DE RECHERCHE EN BIOLOGIE HUMAINE	Directeur	Pr. FARGE Pierre

FEDERATION SCIENCES

Centre de RECHERCHE ASTRONOMIQUE DE LYON - OBSERVATOIRE DE LYON	Directeur	M. GUIDERDONI Bruno
U.F.R. des SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES	Directeur	M. COLLIGNON Claude
I.S.F.A. (Institut de SCIENCE FINANCIERE ET d'ASSURANCES)	Directeur	Pr. AUGROS Jean-Claude
U.F.R. de GENIE ELECTRIQUE ET DES PROCEDES	Directeur	Pr. CLERC Guy
U.F.R. de PHYSIQUE	Directeur	Pr. HOAREAU Alain
U.F.R. de CHIMIE ET BIOCHIMIE	Directeur	Pr. PARROT Hélène
U.F.R. de BIOLOGIE	Directeur	Pr. PINON Hubert
U.F.R. des SCIENCES DE LA TERRE	Directeur	Pr. HANTZPERGUE Pierre
I.U.T. A	Directeur	Pr. COULET Christian
I.U.T. B	Directeur	Pr. LAMARTINE Roger
INSTITUT des SCIENCES ET DES TECHNIQUES DE L'INGENIEUR DE LYON	Directeur	Pr. LIETO Joseph
U.F.R. de MECANIQUE	Directeur	Pr. BEN HADID Hamda
U.F.R. de MATHEMATIQUES	Directeur	Pr. CHAMARIE Marc
U.F.R. D'INFORMATIQUE	Directeur	Pr. AKKOUCHE Samir

INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE READAPTATION

FORMATION ORTHOPHONIE

DIRECTEUR ISTR
Pr. MATILLON Yves

DIRECTEUR de la FORMATION
Pr. TRUY Eric

DIRECTEUR des ETUDES
BO Agnès

DIRECTEUR de la RECHERCHE
Dr. WITKO Agnès

RESPONSABLES de la FORMATION CLINIQUE
PERDRIX Renaud
MORIN Elodie

CHARGÉE du CONCOURS D'ENTREE
PEILLON Anne

SECRETARIAT DE DIRECTION ET DE SCOLARITE
BADIOU Stéphanie
CLERC Denise

SOMMAIRE

CORPUS DE L'ENFANT K, 3 ans 6 mois.....p 1

CORPUS DE L'ENFANT S, 5 ans 7 mois.....p 16

CORPUS DE L'ENFANT B, 5 ans 8 mois.....p 34

CORPUS DE L'ENFANT K.

3 ans 6 mois

K. est venu accompagné de sa maman et de Laurence, son orthophoniste. La séparation avec sa maman a été difficile. Laurence est restée avec lui le temps du protocole. K. ne voulait pas lâcher Laurence et s'opposait à rester dans la pièce. Laurence a donc tenté de l'apaiser, elle a joué un moment avec lui, en le tenant assis sur ses genoux puis s'est placée en retrait dans un coin de la pièce lorsqu'il s'est habitué au lieu et aux personnes. Il a joué avec Virginie pendant que Caroline filmait.

Lignes	Virginie (Laurence, Caroline)	K.
1	Laurence porte K. dans ses bras jusqu'à la table où elle s'assoit, K. sur ses genoux. Virginie s'assoit à la même table sur le côté et dit : « Regarde K. » en mettant en route le jouet sonore et lumineux. « T'as vu ? »	K., une fois assis, touche le jouet, le fixe et appuie sur plusieurs boutons.
10	V. : « Oh, qu'est ce qu'il dit lui ? » en souriant et en pointant un personnage qui fait du bruit. L : « Oui, bien ! » V : « Tu fermes tout ? »	Il ferme toutes les boîtes. Il rouvre toutes les boîtes en forçant sur les couvercles.
20	V : « Et on peut appuyer sur les boutons ? » « regarde, j'essaye moi ? » V pousse un bouton et la boîte jaune s'ouvre. « Oh ! »	Il ferme toutes les boîtes. Il hésite à refermer la boîte jaune et ouvre la boîte grise.
30	L : « Non, regarde ! » en lui prenant la main et l'aide à pousser un bouton pour ouvrir une autre boîte. Elle lui lâche la main.	Il met sa main sur le dernier couvercle qu'il essaye de tirer.
40	L lui reprend la main pour l'accompagner pour appuyer sur le bouton qui ouvre cette boîte. L accompagne son geste et ferme tous les couvercles. V dit : « Oui, c'est bien ! »	Il échappe sa main et revient au couvercle qu'il n'ouvre pas et appuie sur celui d'à côté pour le fermer. Il appuie sur plusieurs boutons jusqu'à ouvrir un couvercle grâce à l'un deux. Il continue à manipuler le jeu sans

<p>50</p> <p>60</p> <p>70</p> <p>80</p> <p>90</p>	<p>L lui prend la main et lui montre comment ouvrir les boîtes avec les boutons.</p> <p>L s'éloigne discrètement et va s'asseoir dans un coin de la pièce</p> <p>V : « Tu veux regarder les autres jouets K. ? » en pointant la couverture où sont placés les jouets.</p> <p>V se déplace, passe derrière lui pour aller jusqu'à la couverture. « Regarde, qu'est-ce qu'il y a comme autres jouets, là ? » Elle prend un bâton de pluie: « T'as vu K. ? »</p> <p>« K. ? K. ? » tout en continuant à faire du bruit avec le bâton de pluie</p> <p>« Regarde K. »</p> <p>« Regarde K. » en se rapprochant de lui jusqu'à se mettre accroupi à sa hauteur. « T'as vu les autres jouets ? » en bougeant les clés posées sur la table.</p> <p>« Regarde ! » en bougeant le bâton de pluie.</p> <p>« Tu veux le faire toi ? »</p> <p>« Ba, tu les refermes tous ? » en se levant et en rapprochant sa tête de lui.</p> <p>« Ah regarde appuie !! » et elle appuie sur un bouton pour ouvrir un couvercle. « Comme ça ils font du bruit ! » en se remettant accroupie.</p> <p>« Regarde, je vais te montrer quelque chose K. » en se levant et en allant chercher dans la malle. V sort les bulles de la malle, passe derrière lui.</p> <p>V s'assoit à la table, près de K. et ouvre la bouteille des bulles. Elle avance sa tête et approche de K. la bouteille des bulles.</p>	<p>regarder V et L.</p> <p>Il essaye d'échapper sa main à celle de L. Il continue de les ouvrir en forçant sur les couvercles.</p> <p>Il regarde en coin vers sa gauche, ne regarde pas L. et continue de manipuler le jouet.</p> <p>Il continue de fixer et manipuler le jeu.</p> <p>K. jette un coup d'œil à la main de V qui bouge les clés puis au bâton de pluie. Il recommence à fixer son jeu et à le manipuler.</p> <p>Il sourit en continuant de regarder le jeu.</p> <p>Il sourit. Petites productions vocaliques discrètes.</p> <p>Il continue de manipuler en forçant sur les couvercles. Un seul couvercle est ouvert à l'aide du bouton.</p> <p>K. continue de regarder son jeu et de le manipuler.</p>
---	--	---

100	<p>Elle met l'instrument à bulles dans la bouteille.</p> <p>V. approche l'instrument de sa bouche pour souffler et dit « Regarde K. ! ».</p> <p>« Oh ! »</p>	<p>Il regarde la bouteille, tend la main vers elle en souriant.</p> <p>Il regarde l'instrument. Il suit la bulle du regard, rigole, fronce le front, et veut l'attraper.</p>
110	<p>« Ah, c'est marrant ça ! » V essaye de faire des bulles qui ne sortent pas.</p> <p>V sourit et dit « Tu souffles toi » en lui approchant l'instrument de sa bouche.</p>	<p>Il regarde la bouteille, tend la main vers elle, toujours en souriant.</p> <p>Il tend la main vers l'instrument. « Aaah » avec un ton joyeux. Il tient l'instrument avec V.</p>
120	<p>V. trempe l'instrument dans la bouteille.</p> <p>V le regarde et lui tend l'instrument. « Tu souffles toi ? »</p> <p>« Ah non, non, non... » en retirant l'instrument.</p> <p>« Ah, ben c'est pas bon ça ? » en se penchant vers lui et en le regardant.</p>	<p>Il regarde l'instrument, rit. Il dit « Gaaa » en le repoussant vers V. Il regarde la bouteille. Il jette un coup d'oeil dans la direction de V. Il dit « Gaaa » en tenant l'instrument.</p> <p>Il l'attrape, le regarde puis le tire pour le lécher.</p>
130	<p>V fait des bulles et dit « Regarde, c'est pour faire des bulles ! » « Regarde K. ! » V refait des bulles et pointe les bulles en disant « Oh, regarde ! »</p>	<p>Il montre une expression surprise puis porte le doigt à sa bouche en regardant devant lui.</p> <p>Il retend la main vers l'instrument puis se remet à manipuler le jeu sonore.</p>
140	<p>« On en fait encore ? » en le regardant. V souffle mais ne produit pas de bulles.</p>	<p>Il ne regarde pas les bulles, ne lève pas la tête de son jeu pendant un long moment. Il regarde soudain la bouteille, sourit et fronce le front.</p> <p>Il regarde vers la table et sourit.</p>

150	<p>V refait des bulles.</p> <p>« Oh regarde » en pointant les bulles et en le regardant.</p> <p>« Ba ! »</p> <p>V fait des bulles et sourit.</p>	<p>« Gaaah » d'un ton joyeux</p> <p>Il regarde les bulles sans regarder le pointage, il essaye de les attraper, se lève de sa chaise pour les regarder tomber par terre.</p>
160	<p>« T'essayes de les attraper ? »</p> <p>« Elles sont parties ? »</p>	<p>Il revient vers V. et regarde l'instrument qui se déplace de la bouteille à la bouche de V, puis les bulles. « Gaaah » en souriant.</p> <p>Il les regarde tomber et essaye de les attraper en se déplaçant.</p> <p>Il revient à la table et tend la main vers la bouteille.</p> <p>Il regarde son jeu, enlève sa main de la bouteille.</p>
170	<p>« T'essayes de souffler toi ? Tu souffles ? » en lui amenant l'instrument.</p> <p>V tient l'instrument et ne lui donne pas.</p> <p>« Non ? Regarde, on le pose là » en regardant K.</p>	<p>Il attrape l'instrument.</p> <p>Il regarde l'instrument, il regarde la table, regarde l'instrument, hésite et le repousse</p> <p>Il tend la main vers la bouteille, regarde V fermer la bouteille et se remet à regarder et manipuler son jeu.</p>
180	<p>V le regarde, regarde le jeu, appuie sur un bouton, le regarde à nouveau et dit « on le range le jeu ? » en touchant le jouet.</p> <p>V se lève pour ranger les bulles sur l'étagère, revient s'asseoir, tire le jeu vers elle et dit « on le range le jeu K. ? »</p> <p>« Regarde le jeu on le met là ? »</p>	<p>Il continue de jouer, jette un coup d'œil à la main de V.</p> <p>K retient le jeu toujours en le regardant, le ramène à lui et joue.</p>
190	<p>« Non tu veux pas ? » V le regarde en souriant et en approchant sa tête de K.</p> <p>« Regarde, on va faire de la musique. » en se levant, en passant derrière lui pour aller jusqu'à la couverture.</p> <p>V commence à faire de la musique avec le xylophone en lui jetant des coups d'œil.</p>	<p>Il regarde V. et regarde ensuite la caméra, regarde V et revient au jeu.</p>

200	<p>« Tu veux faire toi ? » en lui tendant la baguette.</p> <p>« Tu veux faire de la musique K. ? »</p> <p>V continue à faire de la musique puis se lève et revient s'asseoir à la table et dit « on le range ? » en prenant le jeu.</p>	<p>K joue puis regarde dans la direction de V et du xylophone.</p> <p>Il regarde son jeu puis V.</p> <p>Il regarde son jeu.</p>
210	<p>« On le reprendra tout à l'heure ? Regarde, regarde » en pointant vers la couverture et en se déplaçant vers la couverture. « Il y a plein d'autres jouets tu as vu ? »</p> <p>V s'assoit sur la couverture.</p> <p>V se met à genoux et le regarde.</p>	<p>Il regarde le jeu qui part sans émettre de signes de résistance. Il se touche l'oreille, se retourne et regarde le jeu posé sur l'étagère.</p> <p>Il se déplace dans la même direction K s'assoit sur la couverture en face de V et attrape la toupie qu'il fait tourner. Il se penche, met sa tête près du sol tout près de la toupie pour la regarder tourner.</p> <p>Il recommence à faire tourner la toupie puis pose sa tête sur le sol pour regarder pendant un bon moment.</p>
220	<p>V se penche pour mettre sa tête près de la sienne et dit « Qu'est ce que ça fait K... ba, ça tourne ? » « Regarde on la met là ? » en prenant la toupie et en la déplaçant.</p> <p>« Tu veux pas la changer de place ? » en s'asseyant.</p>	<p>K émet un cri de résistance en tenant la toupie entre ses bras.</p>
230	<p>« Regarde, je la mets juste là » en la déplaçant pour la mettre face à la caméra.</p>	<p>K continue à la faire tourner, tête près du sol. Il se redresse pour se mettre à genoux.</p>
240	<p>V fait tourner la toupie et dit « Regarde ! »</p>	<p>K suit le mouvement de la toupie avec sa tête, la regarde et attrape un autre jouet.</p> <p>Il manipule la boîte à musique, regarde dans la direction de V qui parle puis</p>

250	<p>V se rapproche et dit « C'est joli ! c'est joli K. ? »</p> <p>« Hein, c'est joli K. ? »</p>	<p>regarde vers la table. Il regarde la toupie et s'allonge, la tête près de la toupie et du sol.</p> <p>Il relève la tête dans la direction de V, se redresse, regarde la caméra puis L. Il se met à genoux et regarde L.</p> <p>Il fait tourner la toupie, la regarde et s'allonge, la tête près de la toupie et du sol.</p>
260	<p>V se lève, vient s'asseoir avec le bébé sur la couverture. « Regarde le bébé K. ! »</p> <p>« K. ? K. ? »</p> <p>V approche sa main de la toupie et dit « On l'enlève ? »</p> <p>« Oh, qu'est ce qu'il y a là dedans ? »</p>	<p>Il se redresse et regarde dans la direction de V. Il a un regard fuyant vers la table, puis vers le sol derrière lui, puis regarde à nouveau la toupie allongé.</p> <p>K s'agite et part vers le placard derrière lui à quatre pattes. Il essaye de l'ouvrir. Il jette un coup d'œil sur le coté et va vers L.</p>
270	<p>L le prend sur ses genoux. « K., qu'est-ce que tu fais ? » en le berçant.</p> <p>« Oh tu vas où ? »</p> <p>V le suit et attrape la bouteille « Tu veux les bulles ? »</p> <p>V. prend l'instrument. « Regarde ! » Elle s'accroupit près de lui.</p>	<p>Il regarde son collier, le touche puis regarde dans la direction de l'étagère. Il se dirige en courant vers l'étagère et attrape l'instrument à bulles.</p> <p>Il regarde V.</p>
280	<p>« Tu veux les bulles K. regarde ! » Elle fait des bulles. « Oh. Tu as vu ? » en souriant et en pointant.</p> <p>Les bulles ont disparu. V fait des bulles. Elle dit « Ooooooh ! » en le regardant.</p> <p>« Boum, elle est partie. »</p>	<p>Il va s'asseoir, ne regarde plus et attrape les clés posées sur la table.</p> <p>Il regarde l'instrument puis les bulles. Il ne tient pas compte du pointage. Il regarde la caméra et la bouteille.</p> <p>Il regarde les bulles et les suit du regard jusqu'à ce qu'elles tombent par terre.</p>
290	<p>V lui propose l'instrument et dit « Tu</p>	<p>Il cherche du regard les bulles. Il regarde la bouteille puis</p>

<p>300</p>	<p>veux faire toi ? »</p> <p>V fait des allers et retours du regard entre sa main et le visage de K.</p> <p>« Tu souffles » en lui tendant l'instrument.</p> <p>V. tire l'instrument en disant « Ah faut pas le manger hein ? » et en souriant.</p>	<p>l'instrument.</p> <p>Il touche la main de V, la prend pour mettre l'instrument dans la bouteille (il l'utilise comme un outil).</p> <p>Il s'attarde longtemps sur la main de V. qu'il utilise.</p>
<p>310</p>	<p>V se lève. L parle à V.</p> <p>V dit : « Regarde K. » et fait des bulles.</p> <p>« C'est joli... tu les attrapes ? Hop, la dernière ! »</p>	<p>Il regarde l'instrument, veut l'attraper et le mettre dans sa bouche. Il sourit et dit « Gaaa, gaaaa » en regardant droit devant lui dans le vide. Il lâche et regarde la caméra. Il tend la main vers la bouteille.</p> <p>Il met sa main sur le bras de V. qui se lève. Puis il regarde L qui parle et court vers elle. Il monte sur ses genoux.</p> <p>Il regarde V. puis descend des genoux et se dirige vers les bulles en essayant de les attraper.</p>
<p>320</p>	<p>V essaye de faire des bulles mais n'y arrive pas.</p> <p>V fait des bulles.</p> <p>« Attention, faut pas tomber ! ». V le redescend et dit « Hop, là »</p>	<p>Il se retourne vers V.</p> <p>« GaaGaaa » et s'accoude sur la table en attrapant le bâton de pluie.</p> <p>Il les suit du regard. Il regarde vers V, puis derrière et monte debout sur la malle à jouets.</p>
<p>330</p>	<p>« Oups » et elle attrape la bouteille en rigolant.</p> <p>V tourne le dos pour ranger les bulles.</p> <p>V. va vers la couverture et en ramène le bébé en disant « Regarde le bébé K., regarde le bébé, il a faim le bébé » en regardant K.</p>	<p>Il court vers le coin de la table pour attraper la bouteille à bulles ouverte.</p> <p>Il repart en arrière et va attraper le bâton de pluie.</p> <p>Il regarde V. en agitant le bâton</p> <p>Il regarde en l'air et se met sur la malle.</p> <p>Il regarde le bébé allongé sur la table. « aouhh ». Il prend le bébé et le jette</p>

340	<p>V. prend le bébé et suit K.</p>	<p>par terre. Il le regarde tomber et se dirige vers l'étagère.</p>
350	<p>V. prend la bouteille des bulles et dit « C'est ça que tu veux ? »</p> <p>V. tient l'instrument aussi et lui dit « C'est ça que tu veux ? » Elle l'aide à descendre de la chaise en lui tenant la main.</p> <p>« Attends » en lui enlevant l'instrument des bulles de la main. V. se recule pour faire des bulles.</p>	<p>K tend le bras vers l'étagère qu'il ne peut atteindre. Il monte sur la petite chaise.</p> <p>Il attrape l'instrument à bulles</p> <p>Il s'assoit sur la chaise.</p> <p>Il se met debout sur la chaise en faisant des bruits bucaux.</p>
360	<p>V s'avance vers lui pour le retenir et dit « Bababa, tu vas tomber » en le rassoyant. « Tu restes assis » en s'asseyant elle-même.</p> <p>« Tu veux encore des bulles ? »</p> <p>Elle ouvre la bouteille et se lève.</p>	<p>Il continue de faire des petits bruits.</p> <p>Il regarde l'instrument à bulles dans la main de V. Il regarde la caméra.</p> <p>Il vient vers V et regarde l'instrument.</p>
370	<p>V fait des bulles.</p>	<p>Il tend la main vers elle quand elle se lève et dit « Gaaaah » en souriant. « Gaaa, gaaa » (avant qu'il y ait des bulles).</p> <p>Il suit les bulles du regard et essaye de les attraper. Il regarde dans la direction de V., regarde la caméra et met ses mains vers ses oreilles. Il revient vers la chaise et se met à genoux dessus.</p>
380	<p>« T'as vu le bébé, K. Il a faim le bébé. Tu lui donnes à manger au bébé ? Il a faim... » en regardant K.</p> <p>« Tu lui donnes à manger ? » Elle se lève et va chercher dans la malle (on entend un bruit de sachet).</p> <p>« Hein tu lui donnes à manger ? C'est moi qui lui donne à manger ? »</p>	<p>Il regarde le bébé.</p> <p>Il touche le bébé et lui tripote les yeux</p> <p>Il lève la tête, regarde dans la direction de la malle puis se lève et va vers une autre chaise et monte dessus. Il attrape le jeu sonore sur l'étagère, le fait tomber.</p>

390	V rattrape le jeu et dit « Oups ! » et le descend de la chaise.	Il se tourne vers la table, pose le jeu, s'assoit en souriant et commence à manipuler le jeu. Il fait des productions vocaliques discrètes.
400	<p>« K. ? K.? » « Regarde K. » en lui touchant le menton pour essayer de capter son regard.</p> <p>« K., K. » « K. » en tirant le jeu à elle et en posant sa main sur son bras.</p> <p>V lui touche le menton une nouvelle fois et dit « K. ? »</p> <p>« Tu veux pas me regarder ? »</p>	<p>Il baisse son menton sans regarder et continue de jouer.</p> <p>Il retient le jeu et ne regarde pas V.</p>
410	<p>« K. ? » en souriant. « Attends je l'enlève deux minutes » en tirant le jeu à elle et en lui tenant la main.</p> <p>« Non, tu veux pas hein ? »</p>	<p>Il se défait de la main de V. et jette un coup d'œil vers la caméra avec une expression particulière. Il enlève la main de V du jeu.</p> <p>Il regarde le jeu, émet une sorte de grognement avec une expression de mécontentement. Il ramène le jeu à lui.</p>
420	<p>« K. regarde » en pointant le lapin « Regarde là »</p> <p>V. essaye de lui enlever le jeu.</p> <p>« On le range ? »</p>	<p>Il joue de nouveau et tire le jeu à lui jusqu'à ce que V enlève sa main du jeu.</p> <p>Il continue de regarder son jeu.</p> <p>Emet un grognement avec une expression de mécontentement et en tirant le jeu vers lui.</p>
430	<p>V le regarde faire et dit « Qu'est-ce que tu regardes ? » en l'imitant et en se penchant. « Moi, je peux regarder aussi ? » en le regardant.</p> <p>« K., K. » en le regardant. « K. » en attrapant son menton.</p>	<p>Il enlève les deux mains de V. avec un nouveau grognement. Il baisse la tête, et regarde le jeu par en dessous, au niveau de la table.</p> <p>K manipule sans réaction.</p> <p>Il enlève la main de V. et continue son</p>

440	<p>V. se lève et amène deux boîtes, l'une avec des clémentines et l'autre avec des gâteaux. Elle se rassoit.</p>	<p>jeu. Il regarde dans la direction des boîtes.</p>
450	<p>« K., tu veux des gâteaux ou des fruits ? » « Tu veux des gâteaux ou des clémentines ? Tu ranges le jeu ? »</p>	<p>Il baisse les yeux, prend son jeu et l'emporte en direction de l'étagère. Il le tend vers l'étagère trop haute pour lui.</p>
460	<p>V se lève. « Hop, je t'aide ». Elle prend le jeu et le pose sur l'étagère. « Tu veux des gâteaux ou des fruits ? » en montrant chacune des boîtes.</p>	<p>Il se retourne et va à la table en faisant « humhumhum... ». Il regarde les boîtes.</p>
470	<p>« C'est moi ? tu veux que je t'aide ? » Elle ouvre la boîte.</p>	<p>Il regarde ailleurs toujours en vocalisant puis regarde les boîtes. Puis il attrape la main qui tient la boîte des fruits. Il essaye de l'ouvrir seul mais n'y arrive pas. Il prend la main de V. comme un instrument pour l'ouvrir</p>
480	<p>« T'en prends une ? Oh, attends pas toutes en même temps. » « C'est bon ? C'est bon K. ? » en se rapprochant de lui. « C'est bon K. ? »</p>	<p>Il regarde la boîte. Une fois la boîte ouverte, il plonge les deux mains dedans et prend des morceaux de clémentines. Il mange en regardant la boîte.</p>
480	<p>V prend la boîte pour la fermer. V prend le bébé et dit « Moi je vais donner à manger au bébé, moi. » Elle regarde le bébé et fait semblant de lui donner à manger. « Oh, il avait faim ! » « Tu lui donnes à manger toi ? » en lui</p>	<p>Il fuit du regard et regarde la caméra puis sur le coté. Il regarde droit devant lui. Il tend la main vers la boîte. Il regarde les clés puis le bébé. Il s'approche les clés dans la main. Il pose les clés sur la table et les regarde.</p>

490	tendant le bébé.	Il regarde le bébé et l'attrape pour le
		poser sur la table et cherche la boîte
		dans la main de V. en faisant
	« Non ? »	« Mumhum ».
		Il attrape la main de V. et s'en sert
		comme un outil pour ouvrir la boîte.
	« Qu'est-ce que tu veux K. ? »	« Humhumhum... » en tournant la
500		main de V. dans tous les sens contre la
		boîte pour l'ouvrir.
	« Tu veux que je t'aide ? Tu veux que	Il continue.
	je l'ouvre ? »	
	« Ha, tu veux que je l'ouvre. » Elle	Il regarde la boîte et prend un fruit et le
	ouvre la boîte.	mange.
	Elle le regarde en souriant.	Il tourne le dos à V puis il monte sur la
510		chaise.
	V. le suit, range les boîtes sur	Il essaye d'attraper quelque chose en
	l'étagère.	disant « humhumhum... »
	V. le porte et dit « Qu'est ce que tu	Il attrape le jeu sonore.
	veux K. ? »	Il s'assoit sur sa chaise, pose le jouet et
	V le redescend.	joue.
520		Il joue toujours et ne regarde que son
	V s'assoit.	jeu. Il ouvre les boites en forçant sur
	Elle approche sa tête et dit « K.? K. ? »	les couvercles puis les referme, etc.
	« Regarde » en pointant le lapin.	Il regarde le doigt de V. mais continue
	« K. ? » en mettant sa main vers son	de jouer. Il essaye d'ouvrir les boîtes
	visage pour attirer son attention.	avec les différents boutons, l'air
	« Tu me regardes, K. ? »	concentré.
530	V. appuie sur un bouton du jeu qui	
	ouvre une boîte. « Hop ! »	
	V. se lève, se place de l'autre côté de	
	K et met en marche un pingouin qui	
	fait du bruit et qui avance.	

540		Il tourne la tête et regarde le pingouin.
	Elle lui dit « Regarde K... »	Il recommence à jouer.
	« Ben, qu'est-ce qu'il fait lui ? » en remettant le pingouin en route.	Il suit du regard le pingouin.
	« Ben il est marrant celui-là. »	Il recommence à jouer sans regarder V.
550	V. se place accroupie en face de lui et dit « K., regarde » en pointant vers la couverture.	Il continue à jouer en forçant sur les couvercles.
	« Regarde K. ! »	Il fait tourner le même bouton et se sert des autres boutons.
	V. tourne un bouton du jeu qui ouvre une boîte.	Il regarde V. fermer la boîte et continue.
560	V. ferme une boîte.	Il jette un coup d'œil au bâton, puis sur le côté et revient au bâton, puis au jeu.
	V. prend le bâton de pluie et l'agite devant lui.	Il regarde le bâton quand V. le pose.
	V. continue d'agiter le bâton un moment puis le pose.	Il regarde le jeu qui s'en va et suit du regard jusqu'à qu'elle le range sur l'étagère.
570	V. se lève et lui enlève le jouet en disant « On le range celui-là? » en lui enlevant sa main. Elle range le jeu.	Il monte sur la chaise.
	Elle le porte en disant « attends, on va regarder d'autres jeux ! »	Il se débat et veut attraper le jeu. Il remonte sur la chaise.
	« Regarde K. » en l'attrapant.	Il émet une sorte de grognement en protestation et remonte sur la chaise.
580	« Regarde, viens voir, on va s'occuper du bébé » en le portant. « Tu viens ?, hop »	K n'a pas envie de rester dans les bras de V. Il dit « Huhum » en tendant la main vers la malle.
	V s'assoit avec K sur ses genoux et dit « Regarde, on va trouver des assiettes, on va trouver plein de trucs là »	
	« Regarde, il y a plein de choses là-dedans » en se tournant vers la malle.	

590	V. l'ouvre et attrape deux assiettes toujours en tenant K. par la taille.	Toujours en vocalisant, il ferme la malle sur le bras de V.
	« Tu veux pas ? »	
	V. attrape le bébé et le prend dans ses bras.	Il se lève et se place sur le côté.
	V. pose le bébé sur la table et dit « Tiens ».	Il prend l'assiette et la pose sur la table.
600	V veut l'entourer de ses bras.	Il vient entre les jambes de V.
	« Regarde K., regarde le lapin K. » en pointant.	
	V. le suit et dit « Tu veux que ce jeu ? Mais moi, j'en ai plein d'autres des jouets à te montrer »	Il pousse le bébé et pousse le bras. Il attrape la main de V. Il se dirige vers l'étagère.
610	V. le descend.	Il monte sur la chaise.
	L dit « je crois que c'est pas le jeu qu'il veut »	
	V. porte K. « Qu'est ce que tu veux K., montre moi »	
	« Aaaah... !C'est ça que tu veux ? ».	K. attrape une boîte.
	Elle le repose.	K cherche à s'asseoir mais fait tomber sa chaise. Il la remet debout et reste debout. Il essaye d'ouvrir la boîte.
620	« Boum ! »	
	V. s'assoit.	Il met la boîte dans la direction de V., prend sa main et s'en sert comme d'un outil pour ouvrir la boîte.
	V. le regarde.	Il prend un fruit, le mange. Il attrape la chenille.
	« Tu veux que je t'aide ? »	
	Elle ouvre la boîte.	Il regarde la chenille.
630	« Tu vas en donner une à Laurence ? Est-ce que tu vas en donner une à Laurence ? »	
	« K. ? »	
	L. appelle « K. ? K. ? »	
	V. « Tu vas en donner une à Laurence, K. ? »	Il regarde en coin puis en l'air puis la boîte.

640	<p>L : « K. ? » V : « Regarde K. » en pointant L. L : « K. ? »</p>	<p>Il regarde vers la caméra puis le doigt de V.</p> <p>Il regarde le sol et se précipite vers la toupie qu'il fait tourner. Il se met à genoux et regarde de près. Il regarde sur le côté et attrape le pingouin.</p>
650	<p>V. fait du bruit avec la malle.</p> <p>V : « Moi, je vais coucher le bébé » en posant la couverture par terre. Elle lui tend le bébé en disant « Tu le couches toi le bébé ? »</p>	<p>K regarde du côté de la malle et vient vers V.</p> <p>Il regarde la couverture puis s'en va vers la table.</p>
660	<p>V. s'assoit et dit « Alors c'est moi qui fait ? » en regardant dans la direction de K.</p> <p>V. dit « Regarde, bonne nuit ! »</p> <p>« Bonne nuit, bébé ! »</p>	<p>K se met à genoux sur la chaise. Il attrape la boîte et la regarde. Il regarde vers V.</p> <p>Il regarde vers la caméra puis regarde V.</p>
670	<p>L : « Qu'est ce que tu regardes ? »</p> <p>L : « On va voir maman ? »</p> <p>V : « On dit au revoir à Caroline ? » « Aurevoir ! » « tu dis au revoir toi à Caroline ? »</p>	<p>Il regarde la boîte et essaye de l'ouvrir. Il la coince avec son menton. Il fait des « papapa » chuchotés. Il pose la boîte. Il regarde le sol, va vers la malle et regarde vers la vitre fixement.</p> <p>Il va vers L et monte sur ses genoux. Il veut redescendre tout de suite.</p> <p>Il regarde la caméra avec intérêt.</p>
680		<p>Il se dirige vers la porte en tirant L qui lui tient la main. Il ouvre la porte.</p>

K. ne manifeste pas le désir de rester dans la pièce et se dirige vers la porte, sans nous regarder. Il rejoint sa maman avec Laurence.

CORPUS DE L'ENFANT S.

5 ans 7 mois

S. est venu accompagné de sa maman et de Laurence, son orthophoniste. Laurence n'avait pas la possibilité de rester ce jour là, et la maman n'a pas souhaité assister à la séance. La séparation a été difficile : S. était en colère, il pleurait, criait et voulait partir, Laurence a donc tenté de l'apaiser, elle a joué un moment avec lui, a intégré Caroline au jeu puis s'est éclipsee discrètement. Nous nous sommes donc retrouvés tous les trois dans la pièce et nous avons commencé à filmer. A ce moment, S. paraissait plus serein et n'a pas montré de signes d'inquiétude quand Laurence est partie.

Lignes	Caroline (et Virginie)	S.
10	Caroline, assise en face de lui, dit : « Regarde S. » et joue du xylophone.	S. est couché par terre. Il a des quilles à sa gauche et un xylophone devant lui. Il est en train de regarder les quilles. A ce moment, S oriente son regard vers le xylophone puis vers la caméra. Il regarde le xylophone le temps de la démonstration.
20	C. lui tend la baguette et lui dit : « Tu fais toi ? Allez fais nous de la musique ! ». C. l'encourage : « Ouais c'est chouette ! »	S. s'empare de la baguette sans jamais regarder C. Il passe la baguette sur le xylophone de droite à gauche, tapote ensuite sur quelques notes
30	« Super musique ouais ». Très bien ! A moi ? », en lui tendant la main. C. le regarde quand elle s'adresse à lui. « A moi ? Merci. » puis joue quelques notes. « A toi ? »	Puis refait ce mouvement de droite à gauche plusieurs fois en tordant la baguette jusqu'à se frotter la main contre les notes. S. ne réagit pas tout de suite, continue à jouer quelques notes puis met la baguette dans la main de C. S. regarde toujours le xylophone. Puis, il regarde fugacement C. puis la caméra, en attrapant la baguette. Il essaye de jouer en appuyant encore

40	<p>« Voilà très bien, ça c'est super. », en se relevant quelque peu.</p>	<p>plus fortement sur la baguette, ce qui le gêne pour faire de la musique. Il pose la baguette.</p>
50	<p>« Est-ce qu'on continue la musique encore ? », en se penchant vers lui.</p> <p>« Ouais ? »</p>	<p>S'assoit, de façon à être dos à la caméra, en émettant un son pas très audible.</p> <p>S. regarde dans une direction opposée à C. et émet un son pas très audible.</p>
60	<p>« Tu chantes toi ? » « Lalala » en chantant.</p> <p>« Lalalala » en tapant sur le xylophone.</p> <p>C. joue quelques notes.</p> <p>C. se déplace à genoux.</p>	<p>S. émet une suite de sons continus.</p> <p>S. regarde par terre. Il tourne la tête et finit par se lever afin de se mettre à quatre pattes en ramassant son bonnet, en produisant des sons.</p> <p>Il reste quelques instants à quatre pattes à observer les quilles.</p> <p>Il jette un regard furtif en direction de la caméra. C. est dans son champ de vision mais il ne la regarde pas. Il retourne vite sa tête dans la direction opposée.</p>
70	<p>C. se place derrière lui et l'appelle : « S., S. tu viens on va s'asseoir à la table ? »</p>	<p>S. réagit au premier appel de son prénom : il regarde d'abord la caméra puis C. toujours très furtivement, puis retourne vite la tête et rive ses yeux au sol.</p>
80	<p>C. se tourne et regarde vers la caméra, direction opposée à S. puis se lève.</p> <p>« On va s'asseoir à la table, S., regarde, tu viens t'asseoir par ici ? »</p> <p>« Tu viens t'asseoir ici sur la chaise ? »</p> <p>« Tu viens ? »</p>	<p>S. tourne la tête vers C. mais les yeux toujours au sol, il lève les yeux vers elle au moment où elle se retourne puis re-regarde au sol.</p> <p>S. se tourne vers la table, toujours assis.</p> <p>Il regarde dans cette direction.</p>

90	<p>« Tu viens t'asseoir là ? » « Regarde ! » en pointant le lapin qui se trouve sur une chaise près de la table.</p>	
	<p>C. sort un jeu du placard et dit : « Regarde un petit peu. » Elle met en route le jeu qui fait du bruit. Elle lui sourit.</p>	<p>Il regarde toujours dans cette direction mais il est dos à la caméra.</p>
100	<p>C. appuie sur un bouton qui fait un nouveau bruit, et regarde S.</p>	<p>S. tourne la tête vivement dans la direction opposée et joue du xylophone avec le même acharnement que précédemment.</p>
	<p>« Tu préfères la musique, toi. » C. vient se rasseoir en face de lui.</p> <p>C. lui sourit.</p>	<p>S. continue à jouer du xylophone, puis lève la tête dans la direction de C. et lui met la baguette dans les mains.</p>
110	<p>« Ah je joue un peu de musique. » C. joue du xylophone. C. tend la baguette et dit : « Tu fais ? »</p>	<p>S. attrape la baguette, fait un tout petit bruit de xylophone et re-tend la baguette à C.</p>
	<p>Elle sourit et joue un petit air. Elle lui tend la baguette.</p>	<p>Il prend la baguette et joue toujours de la même façon. Il met la baguette dans la main de C.</p>
120	<p>C. rit et joue quelques notes.</p>	<p>S. se redresse, s'assoit et attrape une quille et fait un son. Il regarde les quilles.</p>
130	<p>C. se déplace jusqu'à la table en disant « Et ce jeu là il t'intéresse pas ? » C. regarde le jeu puis S. C. pointe le jeu. « T'as vu regarde S. ?...S ?...S ? »</p>	<p>S la regarde à plusieurs reprises. S détourne le regard vers les quilles.</p>
	<p>C. le rappelle en lui tapotant le genou et en pointant.</p> <p>« S ? ».</p> <p>C. tourne un bouton qui fait du bruit.</p> <p>« Tu as vu, regarde » en pointant le jouet et en lui touchant le genou.</p>	<p>Il regarde furtivement en direction du jouet puis détourne son regard une nouvelle fois vers les quilles.</p> <p>Il lance un regard furtif au bout de quelques secondes vers C.</p> <p>S. se retourne au son du jouet.</p>

<p>140</p> <p>150</p> <p>160</p> <p>170</p> <p>180</p>	<p>« Tu l'aimes pas celui-là ? »</p> <p>« Hein ? » en lui touchant le genou. « Tu as vu ? » en pointant le jouet.</p> <p>C. se lève pour sortir une tour d'anneaux à empiler.</p> <p>« Est-ce que tu aimerais bien jouer avec ça ? », en posant la tour devant lui.</p> <p>« On enlève les anneaux ? » et en enlève deux. « Regarde S ».</p> <p>C. se déplace afin de se mettre en face de lui plus tourné vers la caméra. « S, S ? Tu regardes ? »</p> <p>C. enlève tous les anneaux.</p> <p>« Tu as vu les anneaux ? »</p> <p>C. pointe le jeu en disant « regarde ».</p> <p>C. ramène le jeu vers lui et met un anneau en disant « tu mets toi ? »</p> <p>C dit « Tu en mets un toi ? » en lui tendant un anneau et en se penchant pour chercher son regard.</p> <p>C. veut attirer son attention en lui touchant la main : « tu mets l'anneau, toi ? ». Et se repenche pour capter son regard.</p> <p>C. « Tu le mets comme ça » et montre comment mettre l'anneau. Elle lui tend l'anneau.</p> <p>« Ah super ».</p>	<p>S. regarde le visage de C. Retourne aux quilles.</p> <p>Il se secoue la tête en la faisant tourner près du sol.</p> <p>S. regarde le visage de C. Il retourne aux quilles. Il regarde ce que fait C.</p> <p>Il tend la main vers le jeu et le lâche.</p> <p>S. baisse un peu plus les yeux vers le sol, puis lève les yeux au plafond puis revient vers le sol.</p> <p>Emet un son et regarde les anneaux.</p> <p>Il la regarde faire puis se relève, tout en émettant des sons tout bas.</p> <p>Il émet un son.</p> <p>Il détourne la tête.</p> <p>Il regarde la tour puis le sol.</p> <p>Il continue à regarder le sol.</p> <p>Il tourne la tête brusquement à l'opposé puis revient et regarde l'anneau.</p> <p>Il le prend et le met.</p> <p>Il l'enlève puis le remet.</p>
--	--	--

190	<p>« Tu mets celui-là »</p> <p>C. lui sourit.</p>	<p>Il le met puis met les autres. Dit [ovwa] en regardant C.</p>
	<p>« Ouais » « Tout fini ! »</p> <p>« C'est tout fait. »</p>	<p>Il jette un coup d'œil vers la caméra.</p> <p>Dit [owva] plus bas.</p> <p>Il prend la tour, la manipule et enlève des anneaux.</p>
200	<p>« Tu les enlèves maintenant ? »</p> <p>C. approche son visage un peu.</p>	<p>Il regarde C. mais très vite son regard fuit.</p>
	<p>C. va vers la table et ramène le lapin près de S.</p>	<p>Il tourne la tête vers la caméra. Il jette plusieurs regards furtifs d'affilée vers celle-ci. Quand C. pose le lapin, il jette quelques coups d'œil vers elle. Il recommence à jeter des coups d'œil vers la caméra.</p>
210	<p>« Eh S ? S ? »</p> <p>« Regarde » en pointant le lapin.</p> <p>C. s'adresse à Virginie.</p>	<p>Il regarde C. Il détourne la tête à l'appel de son prénom puis finit par regarder C. S. regarde le doigt de C. puis baisse les yeux.</p>
220	<p>C. pointe le lapin et dit « Regarde le lapin S. »</p> <p>C. touche son genou, puis essaye de relever son menton pour capter son regard.</p>	<p>Il regarde en direction de V.</p> <p>Il fouille dans la malle.</p>
230	<p>« Regarde le lapin, t'as vu le lapin ? » en pointant.</p> <p>C. met en route le lapin.</p> <p>« Tu as vu le lapin ? Il bouge ses oreilles ? »</p> <p>« Hein S., S. » en s'approchant.</p>	<p>Il jette un coup d'œil mais rebaisse le menton.</p> <p>Il regarde vers le sol.</p> <p>Il regarde le lapin pendant quelques instants.</p> <p>Il se frotte le visage, jette un rapide coup d'œil vers C. puis regarde vite à l'opposé.</p>

<p>240</p> <p>250</p>	<p>« S. tu as vu le lapin, tu as vu ses oreilles ? »</p> <p>C. tourne la tête ailleurs.</p> <p>C. le regarde et lui sourit.</p> <p>C. se lève. « Je vais te montrer quelque chose ». « Je vais te montrer des bulles. »</p> <p>S'installe devant lui.</p> <p>Produit des bulles.</p> <p>« Des jolies bulles ! »</p>	<p>Au son de la voix de C. il détourne la tête.</p> <p>S. fuit du regard vers le plafond.</p> <p>S. regarde C.</p> <p>IL fuit du regard.</p> <p>Il la regarde se déplacer à travers la pièce.</p> <p>Il regarde dans sa direction.</p> <p>Il suit les bulles du regard et essaie de les attraper. Reste assis.</p> <p>Il regarde le récipient à bulles puis C., en pointant avec hésitation, puis tend la main dans la direction.</p>
<p>260</p> <p>270</p>	<p>Le regarde. « Encore des bulles ? »</p> <p>Produit des bulles. Regarde les bulles puis lui.</p> <p>C. le regarde et lui sourit.</p> <p>« Je fais encore, c'est ça que tu veux me dire ? »</p> <p>Ne le laisse pas attraper et fait des bulles.</p>	<p>Se penche en avant en essayant d'attraper les bulles.</p> <p>Quand les bulles disparaissent, il fixe quelques instant le sol puis tourne la tête en direction de C., pointe fugacement et dans une direction un peu vague vers C. Il accompagne ce geste d'une production vocale chuchotée [afan].</p> <p>Se rapproche de C. à genoux et essaie d'attraper l'instrument à bulles.</p>
<p>280</p>	<p>« Encore une fois ? C'est toi qui souffle ? Tu souffles avec ta bouche ? » en le regardant. Se met à sa hauteur, se rapproche de son visage et souffle de bulles.</p>	<p>Regarde la bouche de C. en train de souffler puis se déplace à genoux pour les attraper en les regardant devant C. Se retourne et se rapproche de C. et essaie d'attraper l'instrument.</p> <p>« Encore » tout bas.</p>

290	<p>« Encore une fois ? Tu souffles avec moi ? » en le regardant. Rapproche son visage de lui et souffle dans l'instrument.</p>	<p>Regarde la bouche de C. en train de souffler puis se déplace à genoux pour les attraper en les regardant devant C. Se met à quatre pattes et touche le sol. Se retourne et avance vers C. Il attend.</p> <p>« Encore » tout bas.</p>
300	<p>Ne le laisse pas attraper l'instrument et le regarde en disant « On souffle tous les deux ? ». Rapproche son visage de lui et souffle dans l'instrument.</p>	<p>Regarde l'instrument et se déplace à genoux pour les attraper. Se retourne et se rapproche de C. Essaie d'attraper l'instrument en suivant le geste de C.</p>
310	<p>« Toi tu souffles ? Tu souffles toi ? » en rapprochant son visage de lui et en lui tendant l'instrument devant la bouche.</p> <p>« Oh » et remet l'instrument dans le récipient.</p>	<p>Regarde l'instrument et se déplace à genoux pour les attraper. Produit [fff]. Se met à quatre pattes et touche le sol pour suivre les bulles. Se retourne et se rapproche près de C. et attend.</p> <p>Recule sa tête et la ravance. Souffle dedans doucement sans produire de bulles. Suit du regard l'instrument.</p>
320	<p>Le regarde, lui remet l'instrument devant la bouche et dit « Vas y » Sourire et mimique encourageante. « Souffle fort, fort, fort, fort, fort »</p> <p>Sourit « C'est moi ? » Produit des bulles.</p>	<p>Regarde l'instrument, recule un peu la tête.</p> <p>Souffle doucement sans faire de bulles. Repousse la main de C. vers le visage de C. et dit [aééé].</p>
330	<p>Elle esquive son geste en rigolant. Elle lui propose l'instrument devant la bouche ne disant « tu souffles ? »</p> <p>Rit et dit « C'est moi ? » et souffle.</p>	<p>Se déplace à genoux et attrape les bulles jusqu'à ce qu'elles touchent le sol. Se retourne, se rapproche près de C. et essaie d'attraper l'instrument en suivant bien le geste de C.</p> <p>« Encore » tout bas.</p> <p>« aba ! » fort en repoussant la main de C.</p> <p>Se déplace à genoux et attrape les</p>

<p>340</p>	<p>« Attends, attends » Rire.</p>	<p>bulles jusqu'à ce qu'elles touchent le sol. Se retourne, se rapproche près de C. et essaie d'attraper l'instrument en suivant bien le geste de C.</p> <p>Regard vers caméra + V. Tourne la tête vers C. Regarde vers caméra + V. Emet une production vocale : [aééé]</p>
<p>350</p>	<p>S'approche de son visage et dit « on souffle tous les deux ? » et souffle seule dans l'instrument.</p> <p>« Qu'est-ce qu'on fait on range les bulles ? » en écartant les mains et en le regardant. « On les range ? » « On en fait encore une fois ? Oui ? »</p>	<p>Se déplace à genoux et attrape les bulles jusqu'à ce qu'elles touchent le sol. Se retourne, se rapproche près de C.</p> <p>Fixe l'instrument. Produit un son [i] en même temps il touche la main et accompagne le geste jusqu'à la bouteille.</p> <p>Il approche sa tête.</p>
<p>360</p>	<p>Regarde S., marque un temps d'arrêt.</p> <p>Puis sourit.</p> <p>Lui présente l'instrument et dis « Vas-y ».</p>	<p>Souffle et produit un semblant de bulle qui sortira pas.</p> <p>Repousse l'instrument vers C. et dit «[abaa]</p>
<p>370</p>	<p>Sourit et dit « Ouais » sur un ton encourageant.</p> <p>Souffle dans l'instrument, pas de bulles. Puis lui re propose l'instrument « à toi ? »</p>	<p>Il hésite, se recule et repousse l'instrument</p> <p>Il change de position en se déplaçant à genoux : va vers le côté derrière. Il regarde C.</p> <p>Regarde le visage de C et aspire. Regarde l'instrument. Puis essaie de les attraper en se déplaçant à genoux.</p>
<p>380</p>	<p>Souffle et essaie de faire des bulles mais ça ne marche pas.</p> <p>Le regarde et aspire et lui souffle vers le visage.</p> <p>Souffle encore une fois vers le visage de S. Puis fait des bulles.</p>	<p>Il change de position en se déplaçant à genoux : va vers le côté derrière. Il regarde C.</p> <p>Regarde le visage de C et aspire. Regarde l'instrument. Puis essaie de les attraper en se déplaçant à genoux.</p>

390	<p>Le suit du regard et rit. « On souffle ? t'es prêt ? S ? »</p> <p>Souffle en l'air et fait des bulles.</p>	<p>Se rapproche de C. sur le côté derrière (très proche) et approche sa main de son épaule.</p> <p>Regarde les quilles sur le côté, puis il revient à l'instrument qu'il tient en même temps q C.</p>
400	<p>Souffle.</p> <p>Le suit du regard et lui sourit.</p>	<p>Se déplace à genoux et tend les mains vers les bulles en haut puis reste un petit moment comme ça alors qu'il n'y a plus de bulles.</p> <p>Revient vers C. Jette un coup d'œil vers Caméra + V.</p> <p>Se déplace à genoux pour attraper les bulles et revient en regardant le visage de C. et en se mettant très près sur le côté derrière.</p>
410	<p>« Encore une fois ? » chuchoté</p> <p>« Ouais ? »</p> <p>« Encore une fois ? »</p> <p>« Hein S. on fait encore les bulles ? » en se baissant pour accrocher son regard en vain.</p>	<p>Tourne la tête et regarde la caméra + V. en émettant une production vocale. Il fixe la caméra, articule des sons inaudibles.</p> <p>Production vocale.</p> <p>Il baisse les yeux puis continue de regarder la caméra.</p>
420	<p>« Allez » et remet l'instrument dans le récipient.</p> <p>Se retourne pour parler avec la personne qui entre.</p>	<p>Il jette un coup d'œil vers la poignée de la porte, un coup d'œil vers la caméra et regarde l'instrument.</p> <p>-La porte s'ouvre-</p> <p>Il attrape la poignée et l'ouvre un peu pour regarder qui est derrière.</p> <p>Pendant ce dialogue, il jette des coups d'œil intermittents entre C., V. et la personne.</p>
430	<p>C. attend et le regarde.</p> <p>Le regarde et lui dit « Qu'est-ce qu'on</p>	<p>Il regarde la personne derrière la porte, quand elle s'en va, il pousse la porte en même temps qu'elle se ferme.</p> <p>Il regarde ensuite la bouteille de bulles, Il jette un coup d'œil vers C.</p> <p>Il tourne autour pour se mettre à côté de C.</p> <p>Touche la main de C. qui tient</p>

<p>440</p> <p>fait ? » sans bouger la main.</p> <p>Souffle mais pas de bulles.</p> <p>Dit « tu souffles toi ? » en mettant l'instrument devant sa bouche et en se baissant à son niveau. Puis finit par souffler seule mais pas de bulles. Re-essaye plusieurs fois. Fait des bulles.</p>	<p>450</p> <p>Le regarde et dit « on range les bulles ? »</p>	<p>l'instrument.</p> <p>Il prend la main de C. et l'amène près de la bouche de C.</p> <p>S'apprête à aller chercher les bulles mais y en a pas.</p> <p>S'approche pour souffler puis finalement non.</p> <p>Regarde l'instrument.</p> <p>Il se déplace à genoux et essaie de les attraper.</p> <p>Il revient vers C. en regardant le sol et en attrapant un papier qui se trouve sous son regard.</p>
<p>460</p> <p>« On les range ? ou t'en veux encore ? T'en veux encore ? Alors on les fait » en lui enlevant l'instrument. Refait des bulles.</p> <p>Se déplace pour fermer la bouteille.</p> <p>« On range S., on fait autre chose ? »</p>	<p>470</p> <p>« Attends, j'ouvre ». Se lève et ouvre la bouteille.</p> <p>Se remet à genoux à côté de lui et souffle des bulles.</p> <p>« On souffle encore une dernière fois et puis on range, hein. »</p> <p>« Attention t'es prêt », approche son visage du sien et souffle.</p> <p>Se lève et va ranger les bulles.</p> <p>« J'ai rangé, hein ? On va faire autre chose »</p> <p>Regarde</p>	<p>Attrape l'instrument en tirant dessus et en produisant [bu].</p> <p>Il se déplace à genoux et essaie de les attraper.</p> <p>Il cherche à regarder ce qu'elle fait, se rapproche en tendant la main vers la bouteille et en essayant de l'attraper. [Evi, evi, evi]</p> <p>Suit des yeux C.</p> <p>Il suit le mouvement du bras de C. avec sa main puis lui touche la main, puis va attraper les bulles. Il revient vers C. en lui touchant la main.</p> <p>Il ouvre grand la bouche.</p>
<p>480</p>	<p>Il attrape les bulles.</p> <p>Il regarde dans la direction de C. et se lève pour aller vers elle.</p> <p>Se retourne puis se dirige vers la porte et appuie sur la poignée pour sortir.</p>	

490	« Regarde S., Regarde le bébé, » en se rapprochant de lui et en lui montrant le bébé et en se rapprochant de la porte et en la fermant.	
	« Oh ben alors, tu nous éteins la lumière » « Eh S. viens voir » en le touchant.	Il appuie sur l'interrupteur et éteint la lumière. Il regarde des deux côtés. Il rappuie. Il regarde dans le coin tout en enlevant son bras de l'emprise de C. et réteint.
500	« Regarde S., Se recule et appelle « S. S., S., S., youhou ?? »	Il tourne le dos à C. Il se retourne vers la caméra, effectue un geste du bras dans cette direction et émet [avé].
510	« S., regarde » en se rapprochant et en tenant le bébé à sa hauteur et en fermant la porte. V. dit "oh" C. suit son regard et regarde aussi vers Virg et rit en le regardant.	Se retourne dans l'autre sens et essaie d'ouvrir la porte. Il éteint la lumière. Il regarde vers caméra+V.
	« Regarde S., regarde, on va se mettre là-bas » en l'attrapant par la taille, en lui montrant la direction.	Emet un sourire puis se retourne et éteint. Regarde vers la caméra. Eteint. Regarde vers caméra et se défait du bras de C. pour revenir à l'interrupteur. Emet un son.
520	« Hein regarde le bébé » « S., héééé. » Appuie sur l'interrupteur et dit « hop là ».	Il regarde plus loin et appuie sur l'interrupteur Sourit. Il regarde le visage de C. et rappuie.
	« T'es coquin, tu nous fais des farces » en lui tapotant le ventre.	Il a un pas de recul en souriant et rappuie. Il regarde dans un coin puis vers la caméra + V.
530	V. « Ben je vois plus rien moi »	Il rappuie en continuant de regarder vers V. et caméra. Se dirige vers la couverture avec les jouets.
	C. le suit et dit « Eh S., t'as vu le bébé ? » en lui montrant. Elle part et va chercher de la dînette.	Il touche le xylophone à roulettes et s'appuie dessus pour le faire rouler par

<p>540</p>	<p>Se met à genoux et dit « Regarde le bébé, il a faim le bébé, on lui donne à manger ? »</p> <p>Rigole et échange quelques mots avec V.</p>	<p>terre jusqu'à ce qu'il rencontre le genou de C.</p> <p>Il prend la fourchette et dit « Mos ? », il rapproche la fourchette du bébé et tapote sur le xylophone, en regardant ce qu'il fait.</p> <p>Regarde vers V. Appuie fortement la fourchette sur le xylophone.</p>
<p>550</p>	<p>« Attends tu me donnes ? » en lui tendant la main. « On donne à manger au bébé » en le regardant. « Regarde, miam miam j'avais drôlement faim », en faisant semblant de donner à manger avec une assiette. « Miam miam, tu lui donnes à manger toi ? » en posant le bébé entre elle et lui.</p>	<p>Regarde la main de C., la caméra, puis C. et s'allonge en gardant la fourchette. Regarde le visage de C. puis le bébé, en agitant la fourchette.</p> <p>Regarde le visage de C. puis le bébé puis le sol.</p>
<p>560</p>	<p>« Hum miam miam j'ai drôlement faim miam miam encore de la purée ».</p> <p>« C'était drôlement bon ! »</p> <p>« Encore à manger au bébé ? »</p>	<p>Puis, il fait semblant de donner à manger au bébé avec la fourchette.</p> <p>Ouvre grand la bouche</p> <p>Regarde vers le visage de C.</p>
<p>570</p>	<p>« Oh »</p> <p>« Ah oui il faut que il ouvre la bouche tu as raison. »</p>	<p>Il s'allonge un peu plus pour être face au bébé et dit « Oh ! » en approchant la fourchette.</p> <p>Ouvre grand la bouche et dit « a a a » en regardant le visage de C.</p>
<p>580</p>	<p>« Ah oui il a sa bouche fermée, ben oui c'est ça le problème », en s'allongeant plus de sorte à pouvoir avoir le yeux au même niveau que lui.</p> <p>« Tu lui donnes à manger ? »</p> <p>« Hum c'est bon ! »</p>	<p>Il continue à donner et quand il approche la fourchette, il ouvre grand la bouche et dit « a a a »</p> <p>Regarde le bébé et dit « amamamam »</p> <p>Recommence à lui donner à manger en ouvrant la bouche et en disant « a a a »</p> <p>Recommence à lui donner à manger en</p>

590	« Oui il a la bouche fermée, tu as raison. »	ouvrant la bouche et en disant « a a a » et regarde le visage de C.
	« MiamiMiamiMiami »	« miamiamiamiam » en regardant le visage de C. Regarde le visage de C. tout le temps qu'elle parle. Rebaisse les yeux vers le bébé et continue à donner à manger Il lève les yeux vers C. et émet une production vocale inaudible.
600	« Encore, encore de la purée ? »	Regarde le visage de C. tout le temps qu'elle parle puis continue à donner à manger.
	« miam miam miam encore j'ai faim! »	Regarde fixement l'assiette en tapant dessus avec la fourchette pendant quelques instants.
610	« hum c'est bon, dis donc ça fait du bien. » « Il va se coucher maintenant le bébé ? »	Redonne une fourchette au bébé en faisant [a a], puis [bou] se recule et regarde le visage de C., puis V. Il se ravance vers C.
	« Ah non, il a pas fini de manger le bébé. »	Ravance la fourchette, en faisant « a » et en ouvrant a bouche.
620	« Hum c'est bon »	« bou » Regarde le visage de C.
	« C'est fini ? »	Recommence à donner à manger au bébé. Il s'arrête, regarde le visage de c. et dit « vivi » sur un ton monocorde. « ififi » sur un ton identique
	« Ca suffit, il en veut plus tu crois ? »	Il regarde le visage de C. et baisse les yeux vers l'assiette.
630	Couche le bébé et dit « Oh je fais dodo. » « Ah ben il peut plus maintenant il fait dodo. » « Il fait dodo ouais c'est fini » en haussant les épaules. S'assoit après lui.	Continue à donner à manger. « avi » « fivi », en regardant le visage de C. Il s'assoit, il tape dans ces mains et les

640	Se rapproche de lui pour attraper une assiette et dit « C'est fini, c'est ça que tu me dis ? »	écarte en disant « fii » et regarde le visage de C. Refait le même geste.
650	« Allez on le couche le bébé » en rangeant l'assiette et en se redressant sur les genoux. Elle le suit du regard et se lève. Dit « regarde » et va chercher la couverture.	Il prend la fourchette et redonne à manger, en faisant « a » et en ouvrant la bouche. Pose la fourchette dans l'assiette. Il se lève, il contourne C., shoote dans les quilles, regarde par terre puis un peu partout
660	S'installe devant la porte, étale la couverture et dit « on le couche le bébé ? » « Regarde, hein S. »	Il ramasse son bonnet par terre, jette un coup d'œil vers C. et prend son manteau. S'avance vers la porte.
670	„Qu'est-ce-que tu veux me dire, hein?“ en le regardant « Attends je vais te montrer quelque chose avant de partir » en pointant vers la table. « Tu viens je vais te montrer quelque chose. »	« evy » S'arrête devant C. Reste devant. Il part dans la direction opposée vers la vitre. Mais revient vers C. qui est contre la porte et essaie de la pousser pour passer en faisant une production peu audible.
680	« Oh ? » en souriant et en le regardant. V. dit « ben alors ? » C. lui tapote le ventre en souriant. « Y a encore plein de jouets S. ! » Prend le xylophone.	Il regarde C. Jette un coup d'œil fugace vers V. Regarde dans la direction de V. Il enlève sa main. Regarde vers V. puis vers la vitre. S se met en face de la vitre, regarde dedans le reflet. Se retourne vers V qui est vers la caméra. Regarde dans la vitre.

690	<p>« Eh S., on fait de la musique ? » et fait de la musique.</p> <p>V. donne des boîtes à C.</p>	<p>Se retourne pour regarder derrière. (V. qui se déplace) Regarde dans la vitre. Se retourne pour regarder derrière. (V. qui se déplace). Regarde dans la vitre.</p>
700	<p>« Attends, regarde », en essayant de ne pas lui laisser.</p> <p>« Est-ce que tu veux des clémentines ou des gâteaux ? tu veux lequel ? » en lui montrant les boîtes l'une après l'autre.</p>	<p>Il se retourne, il regarde les boîtes puis il regarde V. partir. Il regarde les boîtes, jette un coup d'œil à V. puis s'approche des boîtes et essaie de les attraper.</p> <p>Regarde les clémentines puis les gâteaux.</p>
710	<p>« Tu préfères quoi ? « Tu préfères les gâteaux ? »</p>	<p>Met la main sur la boîte des gâteaux en la regardant. Regarde les clémentines, puis les gâteaux et essaie un peu d'ouvrir la boîte.</p> <p>Regarde toujours les gâteaux et prend la boîte. Dit [kako]. La regarde de loin, de près puis se la passe sur le nez Pose la boîte dans la main de C. (qui ne bouge pas) la reprend pour essayer de l'ouvrir. N'y arrive pas, regarde le visage de C. et lui remet dans la main et dit « ouvrir »</p>
720	<p>Temps de réaction.</p> <p>« Tu veux que je l'ouvre ? »</p> <p>« Oui ? »</p> <p>« Je vais l'ouvrir » puis se lève pour poser la deuxième boîte. C. se met à genoux devant lui. Ouvre la boîte.</p>	<p>« ouvrir » plus fort</p> <p>Emission vocale sur la même intonation que C.</p> <p>Il la suit du regard.</p>
730	<p>« Nan, un... » en lui reprenant 3 gâteaux « un déjà... regarde », et puis sourit en éloignant la boîte. « Tu veux le manger celui-là déjà ? »</p>	<p>En regardant la boîte, il pioche 4 gâteaux</p> <p>S tend la main vers la boîte puis regarde C.</p>

740	<p>« Hein ? »</p>	<p>Pointe la boîte et dit « mos »</p>
	<p>« Ah t'as un chewing-gum, ben donne moi ton chewing-gum », en tendant la main.</p>	<p>Ouvre très grand la bouche en regardant C.</p>
750	<p>Elle se rapproche de lui la main tendue et « tu me donnes le chewing-gum, on le met à la poubelle ? »</p>	<p>Se retourne, recule et regarde dans la vitre.</p>
	<p>Se rapproche. « Hein S. ? »</p>	<p>Regarde le visage de C. puis en l'air, puis sur le côté.</p>
	<p>Essaie d'attraper le chewing gum. « Tu me le donnes ? »</p>	<p>Il regarde sur le côté et met son chewing gum au bord de ses lèvres.</p>
760	<p>Elle l'attrape et dit « donne moi ton chewing gum ». Se tourne pour aller le jeter.</p>	<p>Serre un peu les dents en regardant C.</p>
	<p>Evite son geste et dit « Oh ben mange ton gâteau toi plutôt »</p>	<p>S'avance en courant et dit « awa » fort en essayant d'attraper la main de C. puis en la pointant. « awa »</p>
770	<p>« Voilà, c'est bon le gâteau » en se levant.</p>	<p>Se redresse contre le mur en se reculant et mange son gâteau.</p>
	<p>« Nan t'aimes pas ? Ben on peut le mettre à la poubelle si t'aimes pas. » Va chercher la poubelle. C. derrière lui :</p>	<p>Reste un moment la bouche ouverte puis ressort le gâteau de sa bouche et le jette par terre.</p>
780	<p>« Est-ce que tu veux qu'on regarde un livre ? » « S. regarde, » en lui tapant sur l'épaule. « S. ? S. ? »</p>	<p>Il avance à travers la pièce en marchant sur le bébé, la couverture.</p> <p>Pas de réponse.</p>
	<p>« Est-ce que tu veux qu'on regarde un livre ? » « S. ? X 4 » « S. ? »</p>	<p>Se retourne et regarde ailleurs et continue d'avancer en produisant quelques sons continus. Il avance en marchant sur les jouets. Regarde dans la vitre.</p> <p>Jette un coup d'œil furtif puis regarde</p>

790	Lui montre un livre. « Est-ce que tu veux qu'on regarde un livre ? regarde. »	dans la vitre. Continue à donner des coups de pied dans les jouets et manque de tomber.
800	« Et tu vas tomber là bonhomme si tu te prends les pieds » en se rapprochant de lui. « Regarde » en montrant le livre. « S. ? tu as vu le livre ? »	Regarde au sol Puis le livre, puis dans la vitre. Regarde C. très furtivement puis la vitre et s'éloigne toujours face à la vitre.
810	« Ca t'intéresse pas le livre, hein. » V. : « tu me regardes dans le vitre ? » V. : « t'es un coquin toi ? » C. : « Eh S. ? S.? S.? » « S. » en se penchant pour accrocher son regard.	Il regarde le reflet de V. dans la vitre. Se retourne puis regarde V. puis la vitre. Il regarde vers V. Il avance dans la pièce en mangeant.
	« Tu as vu Virginie ? » en pointant vers elle.	Il regarde furtivement dans la direction vague de V. puis avance en heurtant la caméra. Il regarde avec V. dans la caméra. Sa mère arrive.

Il est intrigué par la caméra, et ne manifeste pas le désir de s'en aller tout de suite, même quand sa mère l'appelle.

CORPUS DE L'ENFANT B.

5 ans 8 mois

B. est venu accompagné de sa maman et de Laurence, son orthophoniste. Laurence n'avait pas la possibilité de rester ce jour là, et la maman n'a pas souhaité assister à la séance. B. n'a pas eu de difficulté à rester avec nous et s'est mis à jouer tout de suite. Il a joué avec Virginie pendant que Caroline filmait.

Toutes ses productions vocales sont sur une intonation montante, toujours la même quelle que soit la production, il utilise une fréquence assez aiguë.

Lignes	Virginie (et Caroline)	B.
10	<p>V. s'approche et dit « Oh tu téléphones ? » « A qui tu téléphones B.? » en s'asseyant.</p> <p>V attrape le combiné et dit « Allo »</p> <p>V le regarde et dit « C'est pour toi.</p> <p>« Non ? On raccroche ? »</p>	<p>B. est à genoux sur la couverture et appuie sur les touches du téléphone qui fait du bruit. Il regarde le téléphone.</p> <p>Il continue d'appuyer sur les touches en regardant le téléphone.</p> <p>Il lève les yeux vers V. en tendant la main vers le combiné.</p> <p>Il émet une production vocale et prend le combiné et raccroche.</p> <p>Il prend le téléphone, le regarde puis le pose sur le côté.</p>
20	<p>« Dring dring. B., B.? »</p> <p>« Ah, il manque quelque chose encore pour faire de la musique », en se levant.</p>	<p>Il tape sur le xylophone avec sa main et fait des aller-retour dessus avec son doigt.</p>
30	<p>V fouille dans la malle.</p> <p>V lève les yeux vers lui et lui tend la baguette du xylophone en disant : « Tiens ».</p> <p>« Wahh » et se rapproche. « Tu fais de la musique ? » V s'assoit.</p>	<p>Il regarde V se lever. Il regarde ce qu'elle fait puis la rejoint en faisant des productions vocales. Il vient regarder dans la malle.</p> <p>Il la prend et retourne vers la couverture en émettant une production vocale. Il joue du xylophone en souriant.</p> <p>Il continue de jouer du xylophone puis pose la baguette et prend la mini télé</p>

40	<p>V s'approche pour regarder par dessus son épaule.</p> <p>V dit « De la musique, oui. » « C'est qui lui B. ? » en pointant un personnage de la télé.</p>	<p>en souriant et en la mettant en route.</p> <p>Dit « musique » en tournant le bouton de la télé.</p> <p>Il pose la télé, et la regarde. Répond : « mouton » en attrapant un autre objet mécanique qu'il remonte puis repose.</p>
50	<p>Elle reprend la télé et dit : « Et le cheval il est où ? »</p> <p>« Hein, il est où le cheval ? »</p>	<p>« Il est où le cheval ? » en touchant d'autres objets, à quatre pattes.</p> <p>Il attrape un pingouin mécanique en disant une phrase que l'on ne comprend pas. Il se lève.</p>
60	<p>« Il est où le cheval B., tu me montres ? »</p> <p>« Ouhlalala » « Boum » lorsque le pingouin percute la caméra.</p> <p>Caroline dit « Il est venu vers moi le pingouin ».</p>	<p>Il passe derrière V et remonte le pingouin mécanique, en souriant. Il le pose par terre. Le pingouin avance et B. le suit du regard et regarde la caméra. Il sourit.</p>
70	<p>« C'est qui ça B. ? »</p> <p>« C'est le cochon ça, t'es sûr ? »</p>	<p>Il se déplace à quatre pattes pour aller chercher le pingouin. Il le repose sur la couverture et prend une chenille mécanique.</p> <p>Il répond une phrase que l'on ne comprend pas bien. Il remonte la chenille mécanique.</p> <p>Il la pose par terre et la regarde avancer.</p>
80	<p>« Oh moi je crois que c'est une chenille comme celle-là, regarde. » et attrape la bâton de pluie en forme de chenille.</p> <p>Fait du bruit avec le bâton de pluie et dit : « T'as vu la mienne de chenille ? ».</p>	<p>Il regarde la chenille mécanique s'agiter.</p> <p>Il regarde vers V. puis regarde sa chenille mécanique et la manipule.</p> <p>Il se déplace à quatre pattes vers la mini télé et dit une sorte de jargon</p>

90	<p>« Tu veux encore de la musique ? »</p> <p>« C'est qui ça que tu me montres là ? » en pointant vers la télé et en lui montrant.</p> <p>« Oui c'est un puzzle. »</p>	<p>finissant par « musique ».</p> <p>Il fait des sons en tapotant sur la télé.</p> <p>Il se détourne vers un puzzle et dit « puzzle » en le touchant.</p> <p>Il fait tourner une boule, attrape une voiture et la fait rouler. Il s'arrête et dit « licotèr ? » en regardant les autres jouets.</p>
100	<p>« L'hélicoptère, tu cherches ? »</p> <p>« Ah ben moi, j'en ai pas d'hélicoptère. Par contre, regarde ! » en lui montrant un avion.</p>	<p>« Je cherche l'hélicoptère. » en se mettant à genoux.</p> <p>« cotèr » en tendant la main vers l'avion et en touchant la main de V.</p>
110	<p>« Ca, c'est un avion, ça. »</p> <p>Fait le bruit de l'avion et le fait voler.</p> <p>« Ah, c'est fermé ça</p>	<p>« un ayon »</p> <p>Il part vers le placard. Il s'accroupit devant et dit un mot en essayant d'ouvrir la porte et en regardant vers V.</p> <p>« Les clés ? » en la regardant puis en regardant C.</p>
120	<p>« Ah, j'ai pas les clés, c'est pas à moi. »</p> <p>« Tu veux regarder ce que regarde Caroline ? »</p> <p>C. dit : « Moi je filme, je nous filme. »</p> <p>V. va vers la table et dit « Regarde B. »</p>	<p>Il se lève et va vers la caméra.</p> <p>Il repart vers la couverture.</p> <p>Il s'appuie fermement sur chaque pied et dit « ou-pi-ti » sur le rythme de son mouvement</p>
130	<p>« Regarde B. »</p> <p>« T'as déjà vu ce jeu » en préparant le jeu.</p> <p>V met en route le jeu sonore.</p> <p>« Tu viens t'asseoir » et s'assoit.</p> <p>« Oh ! »</p> <p>Elle appuie sur un couvercle.</p>	<p>Il attrape le pingouin mécanique et regarde vers V</p> <p>Il pose le pingouin.</p> <p>Il vient vers V.</p> <p>Il vient manipuler le jeu qui est sur la table.</p>

140	<p>« Tu fermes tout ? »</p> <p>V l'appelle 4 fois puis se baisse pour attraper son regard. Elle lui touche le menton.</p>	<p>Il s'assoit et ferme tous les autres.</p> <p>Il ouvre chaque couvercle grâce au bouton correspondant.</p> <p>Il se recule, enlève sa main puis regarde V.</p>
150	<p>Elle pointe vers le lapin en disant « B., regarde. »</p> <p>Elle pointe à nouveau en disant « regarde ».</p> <p>Elle met en route le lapin qui bouge ses oreilles et fait du bruit.</p>	<p>Il regarde en direction du pointage. Il regarde de nouveau son jeu.</p> <p>Il regarde encore le lapin, puis continue à jouer.</p> <p>Il regarde et se lève vers lui. Il le prend par les oreilles et le soulève.</p>
160	<p>« Oh, tu le connais ce lapin ? »</p> <p>« Tu le tiens par les oreilles ? »</p> <p>Elle remet en marche le lapin.</p> <p>« Tu veux faire toi ? »</p> <p>« Il bougera plus si t'enlèves le fil. »</p>	<p>Il regarde le lapin puis le repose.</p> <p>Il le reprend et le tire vers lui en faisant une production vocale. Ca décroche le fil.</p> <p>Il revient.</p>
170	<p>« Elle le raccroche »</p> <p>« Où c'est que tu l'emmènes ? »</p> <p>« Hop, réparé. »</p>	<p>Il la regarde faire puis tire à nouveau en faisant « hummm ».</p> <p>Il le pose plus loin. Le fil est décroché donc il le remet.</p> <p>Il essaie de faire marcher le lapin, ça ne marche pas.</p>
180	<p>« Alors attends il faut tenir ça un peu. », en tenant le fil.</p> <p>« Tiens » et lui donne le fil.</p> <p>« Tu veux que je t'aide ? »</p>	<p>Emet une production vocale et fait marcher le lapin.</p> <p>Il tend la main vers le lapin puis vers le fil.</p> <p>Il regarde comment ça marche et en le tenant il essaie de faire marcher le lapin mais ça ne marche pas.</p>

<p>190</p>	<p>« Est-ce que tu veux que je t'aide ? »</p> <p>« B.? B. ? B.? »</p> <p>« Tu joues plus là ? »</p> <p>« Tu veux jouer à autre chose ? » et s'accroupit vers la malle.</p>	<p>Il re-essaie debout et ça ne marche pas.</p> <p>Il se met à genoux, retourne le lapin et regarde les piles. Le remet en place.</p> <p>Il la regarde.</p> <p>« Oui » et se lève et va ouvrir la malle.</p>
<p>200</p>	<p>« Attends, j'ai envie de te montrer quelque chose. », en sortant les bulles.</p> <p>« Qu'est-ce que tu cherches ? » en regardant dans la malle.</p>	<p>Il sort la tour, le ballon, les repose et dit : « il est où ? ».</p> <p>Il tend la main vers les bulles. Il dit « dessous, ici » en fouillant dans la malle.</p> <p>Il retend la main vers les bulles.</p>
<p>210</p>	<p>V se lève et dit « Regarde B. ».</p> <p>Elle lui sourit et ouvre la bouteille. « Une bouteille, oui c'est une bouteille, qu'est-ce qu'il y a dans cette bouteille ? »</p>	<p>Il regarde dans sa direction et dit « aa bouteille »</p> <p>Regarde dans la direction de V. Tend la main vers la bouteille. Se recule et regarde V faire des bulles.</p>
<p>220</p>	<p>Elle fait des bulles, dit « oh ! » et le regarde.</p> <p>V approche l'instrument et dit « Tu veux souffler toi ? Tiens. »</p>	<p>Il regarde les bulles, il les attrape et dit « des bulles » en souriant. Il attrape ensuite la bouteille des deux mains.</p>
<p>230</p>	<p>Elle se penche et lui approche l'instrument en souriant.</p> <p>« Oh, elles sont belles ces bulles ! » en souriant et en pointant.</p> <p>« Elles sont belles, hein ? »</p>	<p>Il souffle avant que l'instrument soit devant lui et souffle une deuxième fois pour faire les bulles. Il sourit, il les attrape et dit « késsékéssékéssékéssé » Il retend les mains vers la bouteille en la regardant.</p> <p>Il souffle en rigolant.</p> <p>Il les regarde tomber en sautant et en disant : « kikikikikikikija »</p>

240	<p>« Tu fais des belles bulles, hop. » et lui tend l'instrument.</p> <p>« Wahh » et pointe les bulles.</p>	<p>Il tend les mains vers la bouteille.</p> <p>Il souffle dans l'instrument puis une deuxième fois dans le vide.</p> <p>Il regarde la bouteille et tend les mains vers la bouteille. Emet une production vocale.</p>
250	<p>Elle lui met l'instrument devant la bouche.</p> <p>Elle s'accroupit.</p> <p>« Hop, on souffle sur Caroline. »</p>	<p>Il souffle. Regarde vite les bulles et revient à la bouteille qu'il n'a pas lâchée.</p> <p>Il met sa main sur celle de V et accompagne son mouvement.</p> <p>Il souffle et dit une phrase qui finit par « bulles », d'une voix très aiguë.</p>
260	<p>V se lève.</p> <p>« Ben, ça marche plus ».</p> <p>Elle fait des bulles.</p> <p>« Ouh, tu les attrapes. »</p>	<p>Il la suit du regard et la regarde faire des bulles.</p> <p>Il saute dans tous les sens et dit : « kikiki ahhhh chichi ah ». S'arrête et va les attraper.</p> <p>Il vient vers V et tend la main vers la bouteille.</p>
270	<p>Elle lui approche l'instrument de la bouche.</p> <p>« Wahh »</p> <p>« Ah, tu les as toutes attrapées. »</p> <p>Elle lui approche l'instrument.</p>	<p>Il souffle et fait des bulles. Sourit puis va les attraper.</p> <p>Il saute et dit : « kichikika »</p>
280	<p>Elle remet l'instrument dans la bouteille.</p> <p>Dit « Qu'est ce qu'il y a ? » en lui laissant prendre la bouteille.</p>	<p>Il souffle mais ça ne marche pas. Il se recule. Et dit « ah non, non. » en avançant et en tendant les mains vers la bouteille.</p> <p>Il met l'instrument dans la bouteille. Puis, il souffle dessus. Ca ne marche pas, il regarde l'instrument puis le remet dans la bouteille. Il souffle et fait des bulles. Sourit.</p>

290	« Wah, elles sont belles ! »	
	« Allez, les dernières. »	« Kicikicikicicici bulles » en souriant et en regardant les bulles.
	« Après je te montre autre chose »	Il remet l'instrument dans la bouteille. Il regarde V et dit « nann » en tirant la bouteille vers lui.
	« Attends je le tiens. »	« Nann, donne ! »
300	« Attends je le tiens. »	« Donne ! » en tirant, en regardant le visage de V.
	« Ah non, ça c'est pas à moi. Tu peux souffler encore. »	« Donne » de plus en plus fort, en regardant le visage de V.
	« Ben alors, ça ne marche plus ? »	Il souffle. Il remet l'instrument dans la bouteille.
310	« Oh les bulles ! »	« Ahhh » puis phrase incompréhensible puis « les bulles ».
	« Wahn »	« Les bulles » en regardant sur le côté. Il souffle des bulles et les regarde. Il va les attraper en rigolant et disant « kichikichi »
	« Tiens, regarde » et tend la main vers l'instrument.	Il lui donne l'instrument et dit « Et les bulles kichikichi » en sautant et en rigolant.
320	Elle ferme la bouteille et dit : « On le ferme un moment et on le reprendra tout à l'heure. » Elle pose la bouteille sur l'étagère.	
	« Regarde je vais te montrer quelque chose B. », en regardant la table.	Il la suit en disant « kouchikouchikouchi ». Il monte sur la petite chaise à côté de l'étagère.
330	Elle le porte pour descendre de la table. « Ouhlala t'es lourd, viens voir » et rit.	Il regarde du côté de la table. Il émet des sons.
	Elle va vers la malle.	Il regarde la bouteille des bulles et dit : « Ouh les bulles. »
	« Regarde le bébé B., regarde le bébé B. ».	Il jette un regard dans la direction de V puis remonte sur la chaise. Il dit

<p>340</p>	<p>« Qu'est ce que tu veux ? Des cubes ? »</p> <p>« Hop, tiens », pose les cubes sur la table et le descend de la chaise.</p>	<p>quelque chose en ouvrant un tiroir.</p> <p>Il les sort en émettant des mots qu'on ne comprend pas.</p>
<p>350</p>	<p>« C'est quoi ça ? » en montrant la face d'un cube.</p> <p>Elle attrape la bouteille et la repose. Dit « attends on va jouer à autre chose. Attends, regarde. Je peux te montrer un livre B. ? »</p>	<p>« Oh non, les cubes » et s'assoit à la table et en regardant les cubes. « iiiiiiiiii. Atiki. » en manipulant les cubes.</p> <p>Il se retourne d'un coup et attrape la bouteille des bulles.</p> <p>Il reprend la bouteille et dit « hmmm ». Il pose la bouteille sur la table.</p>
<p>360</p>	<p>« Tu veux faire des bulles encore ? »</p> <p>Elle s'assoit, prend la bouteille et l'ouvre. « Tiens, je la tiens. »</p>	<p>Il s'assoit.</p> <p>Il tire dessus en disant « hmmm ». Il essaie de faire des bulles mais ça ne marche pas. Il regarde l'instrument, le retourne et dit « Oh ! »</p>
<p>370</p>	<p>« Non, comme ça. »</p> <p>« Wahh...Poum » en attrapant une bulle.</p> <p>V sourit.</p> <p>« Ohh y en a plein là ! »</p>	<p>Il trempe l'instrument et mélange, puis souffle et fait des bulles.</p> <p>Il la regarde faire. Fait des bulles et dit « Yahh » en rigolant.</p> <p>Il recommence.</p> <p>En regardant les bulles, il recule son menton en faisant une mimique particulière et dit tout bas « les buuuules ».</p>
<p>380</p>	<p>« Ah regarde y en a une toute petite là. Regarde. » en pointant.</p> <p>« Regarde B., regarde la toute petite. Ouuh, elle monte, elle monte. Regarde » en pointant et en jetant un coup d'œil vers B.</p>	<p>Il ne regarde pas et souffle en faisant des bulles en direction de son doigt. Il regarde en bas, et se met la main sur le nez.</p> <p>Répète : « regarde ».</p> <p>Il lève la tête et suit le pointage mais ne voit pas la bulle . Dit « les bulles » en regardant la caméra</p>

<p>390</p> <p>« Ohh ».</p> <p>V le regarde aussi. Elle lui sourit.</p> <p>« Ah oui y en a partout »</p>		<p>Il recommence à faire des bulles. Il regarde les bulles. Puis regarde le visage de V.</p> <p>Il regarde la table et dit « twik » en mettant son doigt dans les gouttes de produit tombées sur la table.</p>
<p>400</p> <p>Elle regarde les bulles et ferme la bouteille. « Tiens attends. On arrête un moment je te le redonnerai après. » Elle se lève. Elle lui enlève l'instrument et pose le tout sur l'étagère.</p> <p>« Regarde B. »</p>		<p>Il mélange et fait des bulles. Il les regarde et dit « les buuules ».</p> <p>Il essaie de souffler sur l'instrument, ça ne marche pas, il fronce les sourcils et dit « ouhhh ».</p> <p>Il lève la tête et regarde l'étagère. Il tourne les cubes et dit « les buuuules ».</p>
<p>410</p> <p>V s'accroupit vers lui et dit : « Je crois que le bébé il a faim, tu lui donnes à manger au bébé ? » en montrant le bébé.</p>		<p>Il jette un coup d'œil au bébé puis se lève et monte sur la chaise près de l'étagère. « Aouh Ku » en essayant d'ouvrir le tiroir où sont les cubes.</p>
<p>420</p> <p>« Ah non, on joue plus avec les jouets qui sont là. On les sort pas. » en le portant et en le descendant. « Regarde y a plein de jouets là. Est-ce que tu donnes à manger au bébé, toi ? »</p> <p>« Tu donnes à manger au bébé ? » en se penchant pour accrocher son regard.</p> <p>« Ah tu dis les lettres ! »</p>		<p>Il prend un cube et dit « aaaa » (lettre qui est sur le cube).</p> <p>Il en prend un autre et le met par dessus le premier et dit « véé ».</p> <p>« bé, aaa ! » et les empile.</p>
<p>430</p> <p>« aa » « Qu'est-ce que tu as écrit avec ça ? » « Tu veux d'autres cubes ? » en souriant et se lève.</p> <p>Elle prend les cubes dans l'étagère et se rassoit vers la table en disant « Voilà y en a plus après. ».</p>		<p>Il se retourne et touche la tête du bébé en regardant en l'air. Il pointe vers l'étagère et dit « les cubes » ?</p> <p>Répète « tu veux aukres cubes ». « opossépossécalé »</p> <p>Il s'assoit, il prend les cubes et dit</p>

<p>440</p> <p>V regarde ce qu'il fait et répète « béé ».</p> <p>« Tu la connais la lettre bé ? »</p>		<p>« kassikassikassé » en souriant. Il regarde la tour de cubes, puis met un nouveau cube en disant « bééé ».</p> <p>En prend un nouveau et dit « èèèf », « èèèn ».</p> <p>« bééé » en prenant le dernier cube où il ya un B dessus.</p>
<p>450</p> <p>« Tu la connais la lettre bé ? »</p> <p>« Oh tu souffles comme sur les bulles ? », elle fait comme lui.</p> <p>« ahh ».</p> <p>« qu'est ce que tu veux ? »</p>		<p>Il souffle sur sa tour de cubes.</p> <p>A ce moment, il fait tomber la tour. Il regarde la tour tomber, dit « ahh » et se retourne vite vers l'étagère. Il pointe en l'air vers le placard.</p> <p>« les bulles »</p>
<p>460</p> <p>« ah elles sont là haut les bulles ? » en ouvrant le placard.</p> <p>« Hein ,hein ! »</p> <p>« Qu'est-ce que tu dis ? » en se rasseyant.</p> <p>« Attends je te l'ouvre. »</p>		<p>Dit « ikouchoukouchikouchou »</p> <p>Dit un mot en montrant sa bouche.</p> <p>Il attrape la bouteille et l'instrument des mains de V.</p> <p>Dit « bulles, elle ouvre. »</p>
<p>470</p> <p>« Ouhh sur le bébé »</p> <p>« Oh elles tombent toutes sur la table. »</p>		<p>Il fait des bulles.</p> <p>Il recule son menton, fait une mimique particulière et dit « les buuuules ».</p> <p>Il refait des bulles et dit : « déguélilé » deux fois.</p> <p>Il refait des bulles et dit « des buuuules ».</p> <p>Il refait des bulles et les regarde.</p>
<p>480</p> <p>« Wahhh »</p> <p>« Qu'est ce que t'as sur ton doigt ? »</p> <p>Elle pointe la bulle en disant « ah y en a une seule ».</p>		<p>Il regarde sa main et dit « pabuuu ».</p> <p>Il mélange dans la bouteille et regarde fixement la table et fronce les sourcils. Il fait des bulles.</p> <p>Regarde la bulle mais ne suit pas le pointage.</p>

490	Elle suit les bulles du regard puis le regarde.	Il fait des bulles.
500	<p>« Est-ce que tu veux qu'on aille jouer au gendarme, B. ? »</p> <p>Elle se penche pour capter son regard.</p> <p>V imite un peu et dit « Qu'est-ce qu'il y a ? »</p>	<p>Il se lève et va souffler plus loin mais aucune bulle ne sort. Il revient vers V.</p> <p>Il mélange et fixe la bouteille des bulles, en fronçant les sourcils.</p> <p>Il tourne la tête vers la table et fait une mimique particulière (aspire en montrant ses dents, comme s'il avait mal).</p> <p>Il continue cette mimique en soufflant puis attrape un cube. Regarde le cube longuement.</p>
510	<p>« Est-ce que tu veux qu'on aille jouer au gendarme, B. » en tirant la bouteille vers elle.</p> <p>« Attends, faut que je le range » et se lève pour le ranger.</p>	<p>B détourne le regard vers la bouteille et essaie de la tirer et fait « hmm ».</p> <p>Il la regarde faire puis regarde les cubes et les prends tous entre ses bras.</p>
520	<p>Elle passe derrière lui.</p> <p>« B.? »</p> <p>« B.? »</p> <p>« On va jouer au gendarme » en pointant les jouets sur la couverture. Et elle y va.</p> <p>« on dit que c'est la voiture des gendarmes et ça...c'est qui ça ? » en montrant un bonhomme.</p>	<p>« Oui ! » et la regarde.</p> <p>Il se lève et reste debout à regarder V.</p>
530	<p>« Ca, c'est le gendarme. Bonjour B., je cherche à attraper un voleur » en approchant un bonhomme de lui.</p> <p>« C'est lui le voleur ? »</p>	<p>Il saute accroupi et regarde plusieurs jouets.</p> <p>Il ne regarde pas le bonhomme et prend un pingouin mécanique.</p> <p>Il s'allonge par terre, il le remonte et le pose dans une direction opposée à</p>

540	<p>« Tu veux jouer au pingouin. »</p> <p>« oh lala il va loin, loin, loin »</p>	<p>V.</p> <p>Il le lâche et le regarde avancer et le suit à quatre pattes.</p> <p>Il attrape un cube qui est près du pingouin et jargonne. Il se lève et le pose sur la table avec les autres cubes. Il s'assoit à la table et continue de jargonner.</p>
550	<p>V étale une couverture sur la table et dit « Oh lala le bébé, il a sommeil ! »</p> <p>« On le couche ? »</p> <p>« Tu le couches toi le bébé ? »</p>	<p>Pendant ce temps, B dit « ékadié » 8 fois en regardant ses cubes.</p>
	<p>Elle regarde B. et dit « Qu'est ce qu'il y a ? »</p> <p>« J'ai pas compris. »</p>	<p>Il regarde V.</p> <p>« ékadié ? »</p>
560	<p>« Tu as gagné ? » dit Caroline</p> <p>« C'est ça, tu as gagné ? »</p> <p>« Regarde avant. » en prenant le bébé.</p>	<p>« ékadié ! » en manipulant les cubes.</p> <p>Il jette un coup d'œil vers C. puis remanipule ses cubes.</p> <p>Il jette un coup d'œil vers C. Se retourne et pointe l'étagère puis regarde le visage de V. Dit « des bulles ? »</p> <p>« Des bulles ! »</p>
570	<p>« Tu veux des bulles ? » en se levant.</p> <p>« Ca te plait les bulles hein ? »</p> <p>« Tu veux pas faire dormi le bébé ? » en ouvrant la bouteille.</p>	<p>Il la regarde se déplacer.</p> <p>Dit « bulles » plusieurs fois en suivant la bouteille des yeux.</p> <p>Il attrape l'instrument et souffle dedans sans mettre de savon.</p>
580	<p>« Oh, tu l'as pas trempé ! »</p> <p>« T'as vu les chats derrière Caroline ? » en pointant.</p> <p>« Les chats sur le tableau, ils sont beaux. »</p>	<p>Il trempe.</p> <p>Il fait des bulles et les regarde tomber.</p> <p>Il regarde le visage de V et regarde dans la direction du pointage en disant « où les chats ? »</p> <p>Il fait des bulles et sourit.</p>

590	« Tu préfères les bulles, hein »	« achikichikichikichi » Il refait des bulles.
600	« Oh toutes ces bulles ! T'as vu toutes celles qui sont tombées en même temps. » « Ah, c'est quoi tout ce bruit, c'est quelqu'un qui est rentré ? » V attrape une bulle et dit « hop, c'était dans ma main. » « Ca te plait ? » en essayant de capter son regard.	Il regarde les bulles. Il se retourne vers la porte. (On entend des bruits dans le couloir). Il regarde le visage de V puis se remet à faire des bulles. « les bulles achiki achik »
610	« Ah oui, c'est tombé sur ton pantalon » « Tu chantes ? »	Il regarde la bouteille et dit « achikachik » Il essaie de souffler mais ça ne fait pas de bulles. Regarde une goutte tomber et dit «tombe chaise ». Fait « totito totiti » sur un air musical. Refait le même air.
620	« Tu veux écrire ton prénom ? » V se lève.	« achikichikichiki » en essayant de faire des bulles, mais ça ne marche pas. Il regarde un cube sur le côté et chuchote une phrase et sourit en direction des cubes. Il prend les cubes et les empile. Il dit le nom des lettres des cubes « v, i, a » Il la regarde.
630	« J'écris moi ? » et commence à écrire. « Nan ? Et toi tu veux écrire » en lui tendant le stylo. « Ah moi, j'ai envie d'écrire. » et écrit.	Il continue d'empiler ses cubes « c ». Il regarde vers le tableau et dit « naaaan ! » « Nan » en faisant non de la tête. Il se retourne vers les cubes et continue sa tour « h ». Dit « naaaaaan » tout doucement.

640	« Ah qui c'est qui est là B. ? » en se levant.	<p>Regarde ce qu'elle écrit puis refait sa tour de cubes.</p> <p>- quelqu'un frappe à la porte –</p> <p>Il regarde V., voit sa maman rentrer et sourit. Il se lève, prend un cube et le montre à sa mère en lui tendant.</p>
-----	--	--

B. ne voulait pas partir ; il voulait emmener les cubes chez lui. Sa maman a eu des difficultés à lui expliquer que ce n'étaient pas les siens et a fini par le contraindre de venir avec elle.