

MASTER « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mention :

**Pratiques et Ingénierie de
Formation**

Parcours :

**Métiers de l'Intervention auprès
de Publics à Besoins Éducatifs
Particuliers**

Titre du mémoire :

**Travail du corps et interactions pour le développement des
processus de symbolisation chez les enfants déficients intellectuels
accueillis en IME**

Directeur – trice du mémoire :

Mme SAVOURNIN Florence

Membres du Jury de soutenance :

- Mme SAVOURNIN Florence

- Mme BROSSAIS Emmanuelle

Soutenu par Mme DROUILHET-PEYRE Delphine, le 22/09/2016

Drouilhet-Peyré Delphine

Master 2 IPBEP

Travail du corps et interactions pour le
développement des processus de
symbolisation chez les enfants déficients
intellectuels accueillis en IME

Année Universitaire 2015-2016

ESPE Toulouse

Remerciements

Je tiens à remercier Florence Savournin pour avoir accepté de suivre ce mémoire, pour sa disponibilité, son écoute et ses conseils bienveillants tout au long de cette étude.

Je remercie également "Caroline", "Paméla", "Lucie" et "Mahé" qui ont accepté de participer à ce travail de recherche et sans lesquelles il n'aurait pas pu voir le jour.

Mes remerciements vont également au directeur de l'IME dans lequel les données ont été recueillies, à "Nora" et à ses parents.

Un très grand merci à Jane pour son écoute, ses conseils et tous ces moments partagés durant cette "aventure".

A Emmanuelle pour son soutien,

Et enfin à Simon pour m'avoir encouragée dans ma démarche et m'avoir soutenue tout au long de ma recherche.

Résumé

Avec la loi de 2005, tout enfant handicapé est de droit un élève. Pour les élèves présentant une déficience intellectuelle, la découverte et l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances supposent la prise en compte, par les professionnels, d'obstacles liés au développement de la pensée. Le corps occupe une place essentielle dans le développement de l'enfant, qu'il s'agisse de son développement intellectuel ou du développement de sa personnalité. Dans cette étude, nous nous sommes interrogés sur la prise en compte du corps dans le travail des professionnels avec des enfants déficients intellectuels au sein des instituts médico-éducatifs. Plus précisément, nous avons observé la place donnée au double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation dans la prise en charge des jeunes ; quelles pratiques spécifiques, en lien avec le corps, sont réalisées par les différents acteurs du soin, de l'éducatif et de l'enseignement et avec quelles interactions ? Quelles démarches d'enseignement tournées vers le corps peuvent favoriser un véritable développement des processus de symbolisation du jeune ?

Mots outils : psychodynamique, corps, interactions, processus de symbolisation, déficience intellectuelle, IME, pratiques

With the 2005 law, every disabled child is entitled to a student. For students with intellectual disabilities, discovery and acquisition of new skills and knowledge presuppose that professionals take into account obstacles related to the development of thought. The body plays an essential role in the development of the child, whether it be intellectual development or the development of his personality. In this study, we questioned the inclusion of the body in the work of professionals with children with intellectual disabilities in medical and educational institutes. Specifically, we observed the place given to the double body and interactive anchor symbolizing process in the care of young ; what specific practices in connection with the body are made by the different actors of care, educational and teaching and with which interactions ? What teaching approaches facing the body can promote true development process of symbolization of the young?

Words tools : psychodynamic, body, interaction, symbolization process, intellectual disability, EMI, practices

Table des matières

Introduction	9
La déficience intellectuelle	12
Historique du concept	12
Définitions et classifications actuelles de la déficience intellectuelle	14
Accueil des élèves atteints de déficience intellectuelle	18
Les Instituts Médico-Educatif	21
Les pratiques professionnelles dans les IME et leur prise en compte du corps	22
Corps et développement de la pensée des enfants déficients intellectuels	29
De la place du corps dans les théories du développement	29
... Au rôle des relations et interactions	34
Processus de symbolisation et double ancrage corporel et interactif	38
Implications thérapeutiques en lien avec le double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation	40
Autisme et psychose : quel rapport au corps ?	42
Problématique	47
Méthodologie	49
Cadre et objet d'étude	49
Recueil et analyse des données	49
Présentation et analyse des résultats	53
Les séances observées	53
Les professionnelles observées	56

Le corps à la croisée des prises en charge	86
Données croisées pour l'ancrage interactif	90
Discussion.....	95
... Concernant les pratiques et l'ancrage corporel.....	95
... A propos des interactions	96
... Autour du concept de double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation précoces .	97
... Concernant l'accompagnement et la complémentarité des séances.....	99
Conclusion.....	100
Références bibliographiques	103
Annexes.....	108

Introduction

Depuis l'Antiquité, les peuples ont été confrontés à une réflexion sur une prise en charge des personnes actuellement dénommées comme étant en situation de handicap. Depuis le début du XXème siècle et jusqu'aux années 70s, de nombreuses recherches et découvertes se font autour des personnes handicapées. « Les autorités politiques et l'opinion publique changent leur façon de percevoir les personnes handicapées » (Juhel, 2000). A partir de la fin du XXème, une politique d'intégration se met en place. Dans le système éducatif français, plusieurs lois aménagent l'accueil de ces personnes en situation de handicap. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées conforte le principe du droit à l'accès au service public de l'éducation pour les enfants ou adolescents handicapés (Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2005).

L'accueil des élèves en situation de handicap est donc à l'heure actuelle un sujet très important de notre société qui devrait amener à des réflexions sur la prise en charge pédagogique de ces élèves et notamment, en ce qui nous concerne, l'adaptation pédagogique proposée aux élèves présentant une déficience intellectuelle. Ces derniers sont les plus nombreux dans l'enseignement ordinaire, 90700 en 2011, soit 43% des effectifs des personnes en situation de handicap scolarisées. (MEN, 2012)

En tant que professeur des écoles spécialisée pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales, j'ai pu me rendre compte de la complexité de la notion de déficience intellectuelle et de l'absence d'une définition notionnelle dans la prise en compte institutionnelle, qui amène des pratiques, et notamment pédagogiques, variées mais qui ne permettent pas toujours de réduire les difficultés des enfants voire qui peuvent en créer de nouvelles.

D'un côté, nous trouvons la psychométrie et la psychopathologie non analytique qui balisent le champ de la déficience avec les bornes statistiquement définies de l'intelligence et de la normalité ; de l'autre, la pédagogie spécialisée, la psychanalyse nous en libèrent pour mettre en avant la part d'histoire du sujet. Une nouvelle approche de ce concept est donc susceptible de permettre une meilleure compréhension et un traitement éducatif plus adapté. (Berger, 1999)

Il apparaît donc que malgré la volonté apparente de favoriser l'accueil des élèves en situation de handicap dans le système éducatif de nombreuses difficultés persistent liées à des définitions différentes du concept et à des approches variées et parfois divergentes des différents champs de recherche.

Travaillant en Classe d'Inclusion Scolaire et en Institut médico-éducatif, j'ai eu l'occasion de me rendre compte de la difficulté des élèves déficients intellectuels à découvrir et à acquérir de nouvelles compétences, de leurs difficultés d'abstraction ainsi que de l'importance de la pluridisciplinarité des acteurs travaillant avec ces enfants. Je suis également confrontée à des élèves pour lesquels les apprentissages semblent ne pouvoir être accessibles que par un passage par le corps et je me suis donc interrogée sur le développement de leur pensée et sur les pratiques pédagogiques qui pouvaient être mises en place afin de leur permettre de découvrir de nouveaux savoirs.

« Le moi est avant tout un moi corporel, il n'est pas seulement un être de surface, mais lui-même la projection d'une surface ». (Freud, 1923)

Bernard Golse dans ses travaux parle « d'ancrage corporel des processus de symbolisation » (Golse, 1999) et cite les travaux de Freud et Anzieu concernant respectivement le Moi-corps et le Moi-peau. Ainsi, la pensée s'organise dans les sensations, donc au niveau du corps, qui devront atteindre le statut de perceptions par l'étape de mentalisation ou psychisation (Golse, 1999).

De plus, Françoise Lotstra, dans l'introduction de son article, déclare :

Le corps a ses mémoires. Dès lors qu'on accepte qu'il n'y a pas de différence entre le corps et l'esprit, qu'il n'y a pas de pensée sans corps ni de corps sans pensée, une réflexion devient possible sur l'intelligence des corps (Lotstra, 2008).

Je me suis donc demandé si le travail à partir du corps pouvait favoriser le développement de la pensée chez ces élèves déficients intellectuels et comment il pouvait y parvenir.

Après une première recherche bibliographique, j'ai pu me rendre compte que peu de travaux avaient été effectués sur ce sujet, ce qui me semblait justifier mes pistes de recherche dans ce domaine.

Afin de réaliser ce travail de recherche, je réaliserai un retour historique sur le concept de déficience intellectuelle mis en lien avec la notion de handicap et me pencherai sur les

différentes définitions et classifications actuelles. Je mettrai en lien le rôle du corps dans le développement de la pensée et les difficultés spécifiques des enfants atteints de déficience intellectuelle afin d'envisager des pistes de travail pédagogique pour ces derniers. J'observerai par la suite, au sein d'un Institut Médico-Educatif, les pratiques prenant en compte le corps dans les prises en charge des enfants déficients accueillis afin de mettre en lumière l'importance de celles-ci dans le développement de leur pensée et la mise en place de leurs apprentissages.

La déficience intellectuelle

Historique du concept

S'interroger sur le développement de la pensée des enfants déficients intellectuels suppose de revenir sur les origines de la notion de déficience intellectuelle qui ont pu orienter les travaux de recherche.

Les articles de Bernadette Céleste ainsi que de Roger Salbreux et Roger Misès permettent un aperçu historique du développement de la notion de déficience intellectuelle en lien avec les notions de handicap et de maladie mentale (Céleste, Salbreux et Misès, 2005).

Selon Bernadette Céleste, dans l'Antiquité, la naissance d'un enfant handicapé était considérée comme un avertissement divin ou une punition divine liée à un péché d'au moins l'un des parents. Le Moyen Âge amène une ambivalence : l'enfant handicapé est considéré comme fruit du démon ou benêt, « bénis de Dieu », simple d'esprit. Cette ambivalence permet également une première différence entre une déficience immuable et une maladie mentale passagère : l'imbécile (de naissance, naturelle et donc pas un péché) et l'idiot (qui a perdu sa faculté de juger) sont traités différemment par le Droit.

Une période d'enfermement des « asociaux » sans aucune distinction s'en suit : déficients, vagabonds ..., avec une volonté du peuple de se préserver. Subsistent quand même des questionnements notamment autour du sens à donner à la naissance d'un enfant déficient, Dieu créant l'homme à son image, masqués par l'indifférenciation des pratiques concernant les déficients mentaux.

En 1543, se met en place un début de classification scientifique avec Paré qui affirme qu'il existe toujours une cause matérielle aux maladies de l'esprit et recherche les origines du mal. Il permettra ensuite d'autres réflexions et une nouvelle distinction entre maladie mentale et déficience mais malgré les avancées, perdureront jusque tard les idées issues du Moyen Âge de responsabilité parentale et de péché face aux valeurs de l'époque (morale et hygiène, alcool et syphilis) avec le concept de dégénérescence.

L'émergence de la notion de déficience mentale serait liée à Esquirol, selon Roger Salbreux et Roger Misès, lequel différencie démence et idiotie, avec un premier modèle faisant référence à la notion de handicap mental émergeant en 1838. L'importance est donnée à l'atteinte

cérébrale et donc à l'immuabilité. L'immuabilité et la différence faite avec la notion de maladie auraient entraîné cependant par la suite une absence de recherche au niveau médical.

A la fin du XIXème et avec l'obligation scolaire, arrivent la notion de débilité mentale et la psychométrie. Binet et Simon, dans le cadre de la société libre de l'étude de l'enfant fondée en 1900, mettent en place la première échelle métrique de l'intelligence. Ils introduisent par là même la notion d'âge mental mettant en avant la « lenteur de développement » des enfants concernés.

A leur suite, Stern définit le quotient intellectuel, QI, pour classer les déficiences ; l'échelle implique une continuité dans les formes et même dans la qualité atteinte : l'intelligence.

Jusqu'alors subsiste l'absence de prise en compte de facteurs externes, l'altération du système nerveux étant seule mise en avant. Les déficiences liées à des facteurs socio-culturels sont exclues des classifications : on parle de « pseudo débiles ».

Ce n'est qu'à partir de 1930 qu'une possible origine socio-culturelle de la déficience intellectuelle est envisagée et c'est en 1968 que Spitz étudie la relation entre les carences précoces d'apport relationnel et familial et certaines déficiences. A l'heure actuelle, de nombreuses études mettent en avant le rôle déterminant de l'atteinte cérébrale dans la déficience profonde mais avec un impact des facteurs environnementaux dans son évolution ainsi que le rôle important des facteurs environnementaux et notamment la catégorie socio-professionnelle du père, la nationalité des parents, le degré de peuplement du logement ainsi que l'espace personnel laissé à la personne handicapée, dans le cas de déficiences légères.

Actuellement, il convient donc de prendre en compte le champ familial et social en plus du domaine neurobiologique, la déficience mentale étant donc un processus qui se construit sous l'influence de multiples facteurs. De plus, la notion de structuration de la déficience avant une fixation immuable laisse donc la place au concept d'éducabilité.

Ainsi, que ce soit à partir d'une atteinte du système nerveux dans la période anté ou périnatale ou à partir de perturbations socio-affectives précoces et graves, on voit que les facteurs organiques et/ou relationnels introduisent des *processus de débilitation progressive*, mais on constate aussi que ces infléchissements restent longtemps sensibles à des influences s'opposant à eux et pouvant s'exercer à différents niveaux. Ceci permet de fonder des actions préventives et curatives multidimensionnelles où, à côté des thérapies proprement médicales

qui sont parfois indiquées (affections métaboliques par exemple), il y a place également pour des mesures éducatives, rééducatives, sociales, psychothérapiques (Salbreux et Misès, 2005).

Définitions et classifications actuelles de la déficience intellectuelle

A l'heure actuelle et depuis 1989, la société française et notamment le ministère de l'éducation nationale prennent comme définition de la déficience intellectuelle celle donnée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dès 1985 reprenant les travaux de Wood sur la notion de handicap. Cette définition distingue :

- la déficience, « perte ou anomalie portant sur un organe ou une fonction », qui correspondrait donc à un état lésionnel,
- l'incapacité, « absence ou réduction de la capacité d'agir » qui correspondrait à une atteinte fonctionnelle touchant toute activité de la vie normalement accomplie par une personne
- le désavantage, « somme des frustrations (empêchements), durables qui résultent des déficiences ou incapacités entraînant pour le sujet une impossibilité totale ou partielle de remplir le rôle qui aurait été normalement le sien. »

(Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 1985)

Comme nous avons pu le voir précédemment, la notion de handicap est donc en prise avec la société et l'environnement de la personne est pris en compte.

Selon cette classification, revue ensuite en 2001, Classification Internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF), la déficience intellectuelle est un type d'incapacité, issue de tout problème ayant occurrence dans une dimension ou plus parmi trois dimensions du fonctionnement humain : les structures anatomiques, les fonctions organiques, les activités et la participation. (Wehmeyer, Obremski, 2010)

Finalement, l'OMS définit actuellement la déficience intellectuelle comme étant :

[...] la capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe, et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences (trouble de l'intelligence). Il s'ensuit une aptitude diminuée à faire face à toute situation de manière indépendante (trouble du fonctionnement social), un phénomène qui commence avant l'âge adulte et exerce un effet durable sur le développement.

Les déficiences ne dépendent pas seulement des troubles ou problèmes sanitaires de l'enfant, mais aussi, et essentiellement, de la mesure dans laquelle les facteurs environnementaux contribuent à la pleine participation de l'enfant à la communauté et à son insertion totale dans la société. (OMS, s.d.)

L'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) quant à elle, parlait toujours en 2010 de retard mental tout en se questionnant sur la notion de déficience intellectuelle et en proposant cette terminologie pour le décrire, et le définissait comme étant «une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans» (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve et coll., 2002).

Dans ces deux définitions, et malgré les différences de terminologie, nous retrouvons la notion d'incapacité, de troubles tant intellectuels qu'adaptatifs et leur survenue avant l'âge adulte. Ces limitations intellectuelles sont évaluées grâce à une méthode de détermination (tests psychométriques de type WISC), permettant l'obtention d'un niveau de quotient intellectuel, QI. Le niveau de QI a permis ensuite différentes classifications de la déficience intellectuelle dont celle prise en compte par l'OMS à l'heure actuelle :

Classification	QI
Retard léger	50-69
Retard moyen	35-49
Retard grave	20-34
Retard profond	20 >

Cependant, malgré la prise en compte dans les définitions de l'environnement dans lequel évolue la personne déficiente intellectuelle, les limitations intellectuelles priment encore dans la caractérisation de la déficience intellectuelle, et notamment dans le système éducatif français.

Paour qui fonde ses recherches sur les apports de la psychologie cognitive et développementale, et notamment les travaux piagétiens et vygotskiens, présente la déficience intellectuelle, avec Büchel en 2005, comme étant un fonctionnement cognitif limité pouvant dépendre de deux causes : développementale, liée à un retard de développement concernant

donc l'acquisition de concepts centraux tels la catégorisation, l'ordre ; déficitaire ou différente, liée à une déficience structurale conduisant à une déficience qualitative du fonctionnement cognitif. Selon Paour, en 2004, citant Zazzo, il n'est pas possible de donner une définition absolue de la déficience. Ils indiquent qu'il s'agit « d'une inadaptation sociale consécutive à une moindre efficacité intellectuelle par référence au groupe d'âge du sujet » (p. 298). Büchel et Paour mettent en avant chez les personnes déficientes intellectuelles des limitations :

- structurales, concernant les capacités mnésiques,
- conceptuelles, concernant le niveau de compréhension pour le traitement actif des tâches proposées (limites conceptuelles et métacognitives),
- langagières, alors que selon eux, et les travaux de Vygotski, le langage est l'instrument privilégié de la prise de conscience
- motivationnelles, empêchant un engagement actif dans la tâche, et mises également en avant par Salbreux et Misès en 2005, comme nous pourrions le voir ensuite.

Paour et Büchel proposent donc des remédiations cognitives, proposant des apprentissages médiatisés, tels que les préconisent les théories socio-constructivistes comme celle de Vygotski, pour prendre en charge les personnes déficientes. Concernant ces remédiations cognitives, dans le cas d'une *cause développementale*, il s'agira pour ces auteurs de faire acquérir ces concepts centraux aux personnes concernées. Dans le cas *différence*, il s'agira de remédier aux processus déficitaires par l'acquisition de stratégies cognitives en définissant les différences de performance cognitive en comparaison avec un développement normal, d'émettre des hypothèses quant aux processus touchés puis d'intervenir pour les réactiver ou les compenser (Büchel et Paour, 2005 ; Paour, Bailleux et Perret, 2009).

Il s'agit ainsi, en se basant sur une évaluation psychométrique ainsi que sur une évaluation de la zone proximale de développement décrite par Vygotski, de réaliser une évaluation dynamique des personnes et de travailler la conceptualisation, au centre des remédiations cognitives. Pour Paour, Bailleux et Perret (2009), ce processus de conceptualisation permet une structuration des fonctions cognitives mais également de l'ensemble du développement de la personne par l'amélioration de son autonomie. Pour ces auteurs, la conceptualisation et les progrès cognitifs favorisent le développement de l'estime de soi qui à son tour contribue à augmenter la motivation, soutenant ainsi les traitements cognitifs qu'implique la conceptualisation.

Concernant les personnes atteintes de TED, souffrant selon Berk (2001, cité par Paour et al, 2009) et Poissant (2005, cité par Paour et al, 2009) de déficit de langage intériorisé, celles-ci devront passer « par l’agir » dont l’explicitation permettra de favoriser le langage interne (par. 22). Ils reprennent donc bien ici les théories développementales de Vygotski qui insiste sur la nécessité d’accompagner l’enfant handicapé qui, seul, ne développera « aucune forme évoluée de pensée abstraite » (Bronckart, Schneuwly et Vygotski, 1985, p. 110)

Misès quant à lui, propose une autre classification des troubles mentaux, Classification Française des Troubles Mentaux de l’Enfant et de l’Adolescent (CFTMEA), en mettant en cause la classification de l’AAIDD (DSM IV, à l’heure actuelle). Il établit sa classification à partir d’une approche clinique du sujet et non plus à partir des symptômes.

Misès réfute ainsi également, avec Salbreux (2005), la seule cause biologique de la déficience. Ensemble, ils soutiennent une approche psycho dynamique et multifactorielle, prenant en compte la psychanalyse mais pas uniquement et pas en premier lieu. Leurs travaux sur la déficience intellectuelle nous permettra d’établir des liens avec les travaux de Golse, notamment sur l’articulation du corps et de la pensée.

Ces deux auteurs soulèvent plusieurs questions autour de la définition de la notion quant à la part inhérente au sujet (déficience) et celle liée à l’interaction avec l’environnement (handicap), au « caractère hétérogène et multifactoriel » de la déficience intellectuelle et à sa « nature fixée ou mobilisable » (p. 43).

Ils caractérisent la déficience intellectuelle par des restrictions apportées au désir de connaître, une atteinte, donc, de la curiosité, des fonctions symboliques, particulièrement dans le champ du langage qui est touché à la fois dans sa fonction de communication et en tant que support privilégié des processus de symbolisation. Ainsi, la déficience intellectuelle se caractérise par une « altération de la structure de l’appareil psychique et une volonté de maîtrise de l’objet externe plutôt qu’un lien vers la vie interne ». Ils précisent que dans ces cas, « le sujet reste en deçà d’une construction œdipienne structurante » (p.34), même si ce conflit peut être abordé.

Ils distinguent également trois types de déficiences (Misès, 1981 ; Salbreux et Misès, 2005) :

- les déficiences harmoniques, aboutissant à une personnalité figée ne tirant aucun plaisir du fonctionnement intellectuel mais pour laquelle un éclairage dynamique peut mettre en avant les potentialités,

- les déficiences dysharmoniques, liant insuffisance intellectuelle, troubles évolutifs de la personnalité et atteinte de la sphère instrumentale, avec un niveau variable de chacun et une possibilité d'évolution rendant sensible aux interventions.
- les états déficitaires sévères liés au polyhandicap

Ils indiquent que l'étude des pathologies limites ont permis de mettre à jour l'importance « des failles narcissiques, des défauts de contenance, d'une atteinte de la vie fantasmatique et des défaillances de représentation », mécanismes présents dans les structurations déficitaires (p. 36).

Pour ces auteurs, la déficience intellectuelle n'est pas un état donné mais un processus se construisant, comme nous avons pu le voir, selon divers facteurs, dont par exemple les conséquences sur l'interaction enfant-parent, liées à l'écart entre l'enfant fantasmé et l'enfant réel. Ils signalent l'existence de perturbations des signaux allant de l'enfant à la mère entraînant une mise en défaut de celle-ci par les défaillances de l'enfant ; ils parlent également parfois d'une insuffisance de soutien parental.

Golse (1999) les rejoint ici en insistant sur l'importance de l'ancrage relationnel qui filtre et protège l'enfant de son environnement, mais qui surtout, par ses stimulations, permet à l'enfant de se donner pensant à un autre psychisme ; des carences ou des sous-stimulations pouvant entraîner l'enracinement de déficiences intellectuelles.

Ainsi, pour Golse, tout comme pour Salbreux et Misès, la déficience intellectuelle ne peut plus être considérée comme un état figé. Il précise (1999) que le modèle piagétien qui fixait le handicap entre le stade sensori-moteur et le stade de la pensée formelle doit être relativisé. De son point de vue, la psychométrie, en lien avec les progrès informatiques, devrait permettre de dépasser le simple chiffrage d'un quotient intellectuel pour appréhender la description de stratégies de résolution de problème. Golse défend ainsi l'idée que la personne déficiente ne fait pas moins mais plutôt autrement.

Accueil des élèves atteints de déficience intellectuelle

C'est dans les années 1960 et grâce à la création d'établissements spécialisés du type institut médico-pédagogique que la question de l'éducabilité de tous se fait jour. Ainsi, la loi de 1975 met en place une obligation éducative et donc affirme le principe d'éducabilité des personnes handicapées mais sans donner de définition du handicap.

Depuis 2005 et la Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'obligation éducative est transformée en une formation scolaire obligatoire. Elle met en avant deux notions importantes, compensation et accessibilité. Plusieurs types de scolarisation existent mais les enfants déficients intellectuels doivent être inscrits dans leur école de référence, la plus proche de leur domicile. L'accessibilité permet également la mise en place de mesures et outils favorisant les apprentissages. La compensation permet d'augmenter l'égalité des chances et des droits des personnes handicapées et peut être humaine, financière, matérielle. C'est la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) qui oriente, conseille et notifie les compensations (MEN, 2012).

Le dispositif de scolarisation est inscrit dans le projet personnel de scolarisation de l'élève mis en place par une équipe pluridisciplinaire de la MDPH, suivant les observations de l'équipe de suivi de scolarisation et prenant en compte la demande des parents ou de la personne majeure (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche).

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (8 juillet 2013) introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive engageant tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Les enfants déficients intellectuels peuvent être scolarisés dans une classe dite ordinaire avec à leurs côtés un auxiliaire de vie scolaire, maintenant dénommée Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH) dont le rôle est de les aider dans tous les actes qu'ils ne peuvent réaliser seul. C'est la famille de l'enfant mineur, qui demande la présence d'un AESH au directeur de la MDPH. Une commission de cette dernière, la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), étudie la demande et adresse une notification.

Quand la présence de l'AESH et les adaptations pédagogiques mises en place ne suffisent pas, le texte de loi de 2005 prévoit également une scolarisation en Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS, anciennes Classe d'Inclusion scolaire, CLIS et Unité Pédagogique d'Intégration, UPI). Ces classes sont situées dans des écoles ordinaires et ont un effectif maximum de 12 élèves. La scolarisation en ULIS peut être partagée avec une prise en charge par des services de soins d'Institut Médico-Educatif ou d'Hôpital de jour selon la forme et le degré de handicap. Ce type de dispositif existe à l'école élémentaire et également en collège

et lycée. Dans ce cas, les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire de référence « correspondant approximativement à leur classe d'âge » et profitent du dispositif d'ULIS qui permet des modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique. Les enseignants de ces classes sont spécialisés (titulaires du CAPA-SH ou du 2CA-SH) et peuvent être accompagnés d'une AESH-co (pour dispositif collectif) et sont nommés coordonnateur de l'Ulis. « L'action du coordonnateur s'organise autour de 3 axes : l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'ULIS ; la coordination de l'ULIS et les relations avec les partenaires extérieurs ; le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource » (MEN, 2015a).

Cependant quelques critiques quant à l'accueil de ces jeunes en situation de handicap existent. Ainsi, la volonté d'inclusion requiert la mise en place d'un projet global d'inclusion, touchant un établissement complet et l'ensemble de ses acteurs, afin de ne pas isoler l'enseignant responsable de l'élève mais au contraire de permettre que tous soient partie-prenante de son éducation. Or, comme le notent Carlier et Ayoun (2007), les CLIS et UPI (ULIS à l'heure actuelle) n'étant souvent pas intégrées à leur établissement, il est donc difficile pour les jeunes qui y sont inscrits d'être inclus. Se pose donc également la question de la formation de ces acteurs tant enseignants, qu'animateurs ou auxiliaires. Concernant ces derniers, leur statut encore provisoire et trop peu spécialisé, ne permet pas un cadre de travail suffisamment professionnel pour un accueil réfléchi et adapté. (Plaisance, 2007)

D'autres limites actuelles à cette scolarisation en milieu scolaire ordinaire semblent se jouer au niveau institutionnel. Ainsi, selon Maffre, Hazane et Raynaud (2005), en plus du manque de formation des enseignants pour l'accueil des élèves déficients à l'école, il manque également des classes spécialisées de type ULIS. De plus, des dérives concernant ces appellations et l'orientation des élèves dans ces dispositifs ont été mises à jour. Selon Carlier et Ayoun en 2007, des disparités locales existent quant à l'orientation des élèves en CLIS (ULIS école à l'heure actuelle) où peuvent se mélanger enfants atteints de troubles du comportement, de déficience intellectuelle, de troubles envahissant du développement, mais également enfants en grande difficulté scolaire, qui, par manque de classe d'adaptation ou de réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficultés, sont sortis des classes ordinaires et orientés en CLIS.

Si la scolarisation en milieu scolaire ordinaire n'est pas ou plus possible, en référence à l'âge et au handicap de l'enfant, des établissements spécialisés dépendant du secteur médico-social peuvent l'accueillir.

Les Instituts Médico-Educatif

Les Instituts Médico-Educatif (IME) sont des établissements médico-sociaux, le plus souvent de type associatif, contrôlés par les Agences Régionales de Santé dépendant donc du ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes. Ils regroupent les Instituts Médico-Pédagogiques (IMP, avant 14 ans) et Instituts Médico-Professionnels (IMPro, après 14 ans). Ils disposent d'un pôle éducatif, d'un pôle soin, pouvant comprendre notamment un médecin psychiatre, un orthophoniste, un psychomotricien, un psychologue, et d'une unité d'enseignement avec des enseignants spécialisés. Ils peuvent accueillir des jeunes allant de 0 à 20 ans atteints de déficience à prédominance intellectuelle. Ils sont régis par l'annexe XXIV au décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 et par la circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989 qui posent les conditions techniques d'autorisation des établissements et services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant une déficience. La réglementation concernant les IME figure à la section 1 du chapitre II du titre Ier du livre III du Code de l'action sociale et des familles.

Ces établissements ont pour but de favoriser l'autonomisation des personnes accueillies, et de favoriser leur intégration dans un cadre de vie et de travail ordinaire ou protégé. L'ensemble des acteurs se doit donc de travailler en lien et en cohérence, comme l'indique notamment la circulaire citée précédemment, afin de favoriser le soin et la réussite du projet du jeune, tout en gardant leurs spécificités et leur identité professionnelle.

La loi de 2005 (MEN), en favorisant la scolarisation des enfants déficients en milieu ordinaire a modifié le profil du public accueilli en IME, par un glissement du degré de déficience. En effet, les élèves atteints de déficience dite légère sont actuellement scolarisés en milieu ordinaire ou en ULIS. Les IME sont donc confrontés, à l'heure actuelle, à un public plus déficient qu'auparavant qui nécessite, là encore, une adaptation de l'institution tant au niveau matériel qu'organisationnel, mais également la formation des personnels afin de répondre, au mieux, aux besoins éducatifs particuliers des jeunes accueillis. A ce titre, Carlier et Ayoun (2007) souhaitent également une aide financière pour les établissements médico-sociaux afin qu'ils puissent aller dans les classes et aider les enseignants. De plus, l'historique de la création de certains de ces établissements rend difficile le travail entre les acteurs, notamment

entre enseignants et éducateurs, mais également soignants, qui doivent travailler en cohérence tout en gardant leur identité professionnelle.

Les pratiques professionnelles dans les IME et leur prise en compte du corps

Différents types de professionnels peuvent se retrouver au sein de l'IME de l'éducateur spécialisé au médecin psychiatre en passant par l'enseignant spécialisé. Il s'agira ici d'approfondir le rôle et la discipline des psychomotriciens, orthophonistes et enseignants spécialisés notamment au sein de ces établissements.

Le psychomotricien

La psychomotricité est une discipline jeune, au carrefour de plusieurs champs théoriques : neurophysiologie, neurologie, psychologie, phénoménologie, psychanalyse et épistémologie génétique. Un rapide historique et des définitions de cette discipline nous permettront de comprendre son champ d'intervention ainsi que les débats entre les différents courants de professionnels.

Ballouard (2008) indique que jusqu'à la moitié du XXème siècle, le corps était confié au professeur d'éducation physique et que le principe hygiéniste amenait à un redressement d'une déviance par une rééducation sportive. Cependant l'Education Nationale et ce système semblent avoir montré leurs limites dans la prise en charge de ces déviances, ce qui a amené de nouvelles réflexions. C'est ainsi, selon lui et Liotard (2008), qu'apparaît la Rééducation Psycho-Motrice en 1935 avec Guilmain. Liotard indique que ce courant se caractérise par « des aspects essentiellement rééducatif, technique et pédagogique » et « s'inscrit dans une perspective mécaniciste, normative, de rééducation » (p. 55) ce qui va amener la notion de thérapies psychomotrices, développée par Ajuriaguerra. En effet, celui-ci va enrichir la théorie de l'émotion de Wallon et son approche psychophysiologique de la psychomotricité, avec la psychanalyse et la prise en compte de l'affectif et du pulsionnel. Pour celui-ci, les troubles psychomoteurs sont différents des troubles neuro-moteurs et ne coïncident donc pas avec des lésions neurologiques classiques, alors que pour d'autres auteurs comme Albaret les troubles psychomoteurs correspondent à des troubles neuro-développementaux (Joly, 2008).

Bourger (2008) met ainsi en avant quatre angles différents pour prendre en compte le terme de psychomotricité :

- l'évolution psychomotrice : sur le plan neuro-bio-physiologique et psychoaffectif

- l'éducation psychomotrice : avec comme postulat que la stimulation passe par des expériences motrices et psychiques
- la rééducation psychomotrice axée sur les troubles
- la thérapie psychomotrice axée sur les symptômes envisagés comme expression d'un malaise psychique où le médiateur est un corps psychique articulé au corps somatique.

De ce fait, la dimension perceptive proposée au patient est marquée par un champ de pratique allant d'un abord rééducatif vers une dimension à valeur thérapeutique. Son brevet d'état, datant de 1974, parle d'ailleurs de psychorééducateur. Ce n'est qu'en 1988 qu'un décret fixe le terme de psychomotricien mais parle des actes de rééducation psychomotrice. Comme l'indique Boutinaud (2009), les thérapies psychomotrices peuvent avoir des perspectives rééducatrices ou psychothérapeutiques, ce qui amène des débats autour des questions d'identité professionnelle. Joly (2008) met en avant un « courant techniciste » avec une « lecture neuro-psycho-développementale » ciblant un symptôme à redresser et un courant de « psychothérapie ludique et médiatisée » avec une mise en jeu du corps.

Delion, dans la préface du livre de Boutinaud (2009), dit regretter « le glissement vers un tout neuro où le « psycho » pourrait disparaître », en insistant sur le fait que selon lui, la spécificité est bien de « prendre en compte le corps dans tous ses aspects ». (p. 11) Il rappelle avec Boutinaud que la psychomotricité s'est développée sous l'égide d'Ajuriaguerra, Misès et Diatkine et insiste sur la prévalence des concepts de corps et d'image du corps dans le travail de psychisation. Pour ces derniers, comme l'indiquent Ballouard (2008), Joly (2008) et Liotard (2008), on ne parle pas de lésions neurologiques mais d'un développement psychoaffectif ayant entraîné une organisation motrice, tonique ou somatognosique sur un mode particulier. Il ne s'agit donc pas de réduire les troubles liés à une fonction altérée mais « de rendre l'enfant capable d'assumer son corps dans ses dimensions pulsionnelles et narcissiques, donc dans sa dimension symbolique » (Liotard, p. 55)

Finalement, avec Ballouard (2008) on peut signaler que la psychomotricité peut se trouver entre une neurophysiologie du mouvement et la psychisation d'un comportement, ce qui entraîne des prises en charge de rééducation psychomotrice suivant une « comportementalisation des situations » plutôt tournées vers les classifications américaines, et d'autres de thérapies psychomotrices suivant plutôt la psychiatrie française et englobant la neuropsychologie de Dupré, la psychologie génétique de Wallon, la phénoménologie de Merleau Ponty et la psychanalyse de Freud. Cependant, Joly (2008) indique que malgré ces

différences de conceptions et de pratiques, on peut mettre en avant les « invariants » que sont « le plaisir du fonctionnement dans l'expérience du corps » et le « jouer avec, pour la relation » (p. 36) et définit la psychomotricité comme « une motricité ludique en relation » (p. 26).

Cette définition permet de mettre en avant deux aspects importants des prises en charge, la mise en jeu du corps et la relation à l'autre. Liotard (2008) précise que cette relation doit favoriser un élargissement de la conscience tant corporelle que verbale, « l'accompagnement thérapeutique se faisant au travers d'une écoute corporelle et verbale, au travers d'un dialogue tonique qui inclut la parole, la mise en sens, la mise en mots » (p. 56). Il s'agira aux travers des dire du thérapeute, de « laisser émerger les mots qui situent les failles, les déficiences, les conflits, les blessures du corps » (Roussillon, 1999, cité dans Liotard, 2008, p. 59). Bourger (2008) place le langage en soutien de l'expression du corps. Selon lui, la parole du psychomotricien doit permettre de « mettre des mots sur des mises en scènes corporelles, les émotions qui s'en dégagent » (p. 68) et permettra l'interprétation par des commentaires du vécu ou des éprouvés corporels. Ciccone (2008) quant à lui, insiste sur l'attention particulière à porter sur la verbalisation du jeune qui peut être soutien de sa symbolisation « construisant ou transmettant des pensées » mais peut également empêcher cette symbolisation par l'« évacuation de non pensées » et un remplissage « défensif de l'espace d'attente et d'attention nécessaire à la création psychique » (p. 48) allant ainsi dans le sens de Liotard qui précise que c'est la verbalisation et une parole qui doit être incarnée qui permettront que la pratique amène à un mouvement différent d'une décharge motrice.

Finalement, en reprenant les propos de Boutinaud (2009), les expériences exploratoires du jeune lui permettent de répondre aux questions sur la façon dont fonctionne et vit son corps et le thérapeute aura pour rôle de proposer une autre façon de réaliser ces expériences, évitant les décharges motrices, ainsi qu'une interprétation de la quête de sens qu'elles comportent.

L'orthophoniste

L'orthophonie est une discipline de soin au carrefour entre les sciences humaines et les sciences médicales. Selon les pays, la formation des orthophonistes peut en effet être rattachée aux départements de médecine, de psychologie ou d'éducation. En France, l'orthophonie est un champ de la médecine et les orthophonistes sont des professionnels de santé, susceptibles de travailler tant dans le domaine libéral qu'en tant que salariés, et notamment dans les établissements médico-sociaux tels que les IME.

Cette discipline, dont le terme est apparu en France pour la première fois au début du XIX^e siècle, était tournée à ses débuts vers le traitement du bégaiement, puis des « vices de la parole » (Kremer et Lederlé, 2012) et correspond à l'heure actuelle à la prévention, l'évaluation et la rééducation, sous prescription médicale, des troubles du langage oral et écrit et de la communication, des fonctions oro-myo-faciales et des autres activités cognitives telles que celles liées à la phonation, à la parole, au langage oral et écrit, aux structures logico-mathématiques (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013).

Selon Kremer et Lederlé, mais également Diatkine (2006), le développement de l'orthophonie en France est notamment lié à Suzanne Borel-Maisonny, phonéticienne et grammairienne, qui commence son travail sur des enfants opérés de divisions palatines, puis de façon plus élargie, auprès d'enfants non handicapés avec un travail sur le bégaiement et l'articulation. Le statut d'orthophoniste et le premier diplôme national sont créés en 1964 permettant la création de 7 écoles supplémentaires aux 6 déjà existantes.

Pour Diatkine (2006), le développement avec Borel-Maisonny de l'orthophonie en France s'est réalisé selon un regard défectologique en partant du fait que les névrosés et psychotiques étaient tournés vers l'analyse alors que les enfants atteints de retard de langage étaient tournés vers les rééducations. Selon lui, il ne s'agirait plus d'entraîner les enfants dans des exercices élémentaires mais de recréer des situations durant lesquelles ils peuvent jouer avec leurs représentations et donc leur langage pour permettre des « activités psychiques gratuites » (p. 18). Il précise qu'il n'y a pas de différence éminemment essentielle entre les démarches psychothérapeutique, éducative et rééducative. Cependant, l'orthophonie pour le développement du langage dans sa dimension psycho-affective, comme organisateur de la pensée et du psychisme, apparaît dans le référentiel d'activités des orthophonistes (2013) mais aux côtés du travail sur les dimensions linguistiques, cognitives et sociales. Willaume (2008) précise qu'il s'agira de laisser une place essentielle au corps et aux gestes dans l'adaptation des techniques à chaque enfant.

L'orthophonie est donc une prise en charge diversifiée, « sur mesure », qui nécessite une approche personnalisée de manière à faire naître un besoin d'échange, chargé d'une signification affective dans la relation à autrui, et qui permette l'enrichissement, l'affirmation et l'épanouissement du langage par sa réalisation même. (Kremer & Lederlé, 2012)

L'intervention des orthophonistes tant sur les troubles du langage que sur les troubles du raisonnement logico-mathématique les amène donc à prendre en compte et à travailler sur

l'éducation auditive et perceptive ainsi que sur l'éducation motrice du schéma corporel et de l'attitude corporelle. En conséquences, ces rééducations, notamment lorsqu'elles touchent des enfants atteints de ces troubles et d'autant plus chez les enfants déficients intellectuels, devront être associées à d'autres prises en charge, dont les prises en charge en psychomotricité.

L'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives

C'est à partir du début des années 60 que l'Education Nationale a organisé un enseignement spécialisé, des classes de perfectionnement aux dispositifs annexés dans les collèges, à partir d'une répartition des compétences entre ministère de la santé et ministère de l'éducation nationale, renforçant selon Mazereau (2010, p 16) la distinction entre « enfants relevant de pratiques éducatives ou réadaptatives sous direction médicale et enfants relevant des structures pédagogiques de l'enseignement spécialisé », suivant la classification d'Esquirol (Magnin de Cagny & Fermigier, 2009). A la suite de cette organisation, est donc créé en 1963 le premier Certificat d'Aptitude à l'Enfance Inadapté (CAEI). Puis quelques années après la loi de 1975 et les circulaires de 1982 et 1983 sur l'intégration est créé le Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAAPSAIS) puis les Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH, pour le premier degré) et Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (2CA-SH, pour le second degré).

Les enseignants de l'Education Nationale en poste dans les IMP sont des professeurs des écoles spécialisés, titulaire d'un CAPA-SH option D, à savoir, chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, affectés par l'Education Nationale, et donc non-salariés de l'établissement. Cette place « entre-deux », entre le « tout école » et le « tout spécialisé » (Amare & Moncel, 2010, p 163), semble caractéristique des enseignants spécialisés notamment de l'option D, positionnés entre normes, programmes et travail scolaire et ouverture, partage de compétences et situations pédagogiques particulières quasi individuelles.

Amare et Moncel (2010) présentent ainsi leur vision de la spécificité du métier d'enseignant spécialisé qui doit inévitablement s'appuyer sur la dynamique de l'enfant, plus que sur les connaissances scolaires pures de l'élève.

Il doit faire preuve d'ingéniosité pour susciter l'intérêt, accompagner la découverte et les difficultés en s'adaptant à chacun, prendre le temps et ne pas en maîtriser le rythme, accepter de ne pas être le maître du jeu, mais son initiateur, se laisser surprendre, voire déconcerter par les méandres des chemins empruntés, prêt à ne pas assigner l'élève à une seule et même place (p 160).

Comme défini dans le référentiel des compétences spécifiques d'un enseignant spécialisé du premier degré (MEN, 2004), il se doit donc d'adapter ses pratiques pédagogiques aux besoins de ses élèves en suivant le cadre du projet d'établissement et du projet personnel de l'enfant tout en visant l'acquisition des compétences des programmes de l'Education Nationale. Dans ce cadre, le recours au corps dans les pratiques visant l'accès à la symbolisation, par la catégorisation, apparaît dans les programmes de cycle 1, par l'intermédiaire de la découverte du monde des objets et de la matière où se doivent d'être développées les capacités sensorielles des enfants. (MEN, 2015b)

Depuis 1989, les nouvelles annexes XXIV, affirmant l'évolutivité et donc l'éducabilité des jeunes déficients quel que soit leur degré de déficience, le travail en trois pôles pédagogique, éducatif et thérapeutique et donc le nécessaire travail en équipe pluridisciplinaire, ont contribué aux échanges de compétences au sein des établissements spécialisés (Magnin de Cagny & Fermigier, 2009).

Ainsi, l'enseignant spécialisé se doit donc de prendre part à ce travail pluridisciplinaire autour de l'enfant en participant à l'élaboration de son projet et en créant de vrais partenariats avec les différents professionnels. Les politiques inclusives découlant de la loi de 2005 (MEN) place l'enseignant spécialisé au centre de partenariats tant avec l'IME qu'avec les enseignants des écoles dites ordinaires. Le référentiel de compétences indique son rôle de personne ressource pour les enseignants non spécialisés ; cependant, comme l'indique Mazereau (2010), les mécanismes de non-ingérence observés entre enseignants spécialisés et non spécialisés rendent parfois difficile ce rôle ressource voire le travail de partenariat au sein d'une même fonction ce qui peut laisser entrevoir les difficultés potentielles pour créer ces partenariats avec des professionnels différents.

Partenariats et travail en équipe pluridisciplinaire

Depuis 2005 les professionnels des établissements spécialisés, et donc notamment des IME, se doivent de concevoir en équipe pluridisciplinaire, à partir des pôles éducatif, pédagogique et thérapeutique, le projet personnalisé de scolarisation de chaque élève accueilli. Comme on

a pu le voir, ces différents professionnels sont amenés à échanger chacun avec son identité professionnelle sur les enfants, sur les pratiques de chacun et c'est le croisement des apports de chaque professionnel qui fait institution et permet à l'enfant de développer ses capacités. Les professionnels se doivent d'être créatifs dans la prise en charge la plus adaptée possible à chaque jeune et peuvent être conduits à travailler ensemble autour de mêmes projets. On a pu voir que les prises en charge en orthophonie notamment nécessitaient souvent l'accompagnement de prises en charge psychomotrices pour le travail avec les jeunes déficients, mais également que le corps, très présent dans les pratiques des psychomotriciens, était aussi présent dans la prise en charge en orthophonie et dans les compétences scolaires à développer chez les élèves, donc dans les pratiques pédagogiques pouvant être mises en place par l'enseignant.

Corps et développement de la pensée des enfants déficients intellectuels

Concernant le développement de la pensée et notamment les remédiations à apporter dans ce domaine aux élèves déficients intellectuels, plusieurs approches existent à l'heure actuelle, notamment psycho-cognitivistes issues des théories cognitivo-constructivistes et psychodynamiques issues de la psychanalyse. Afin d'étudier les différences de prises en charge proposées par les auteurs, nous reviendrons sur ces différentes approches et sur leur impact dans la prise en charge de la déficience.

De la place du corps dans les théories du développement ...

La multiplicité des approches et de la notion en rendant difficile sa définition (Calza et Contant, 2012), le corps pouvant être à la fois sujet et objet, relationnel et lié à un cadre spatio-temporel qu'il délimite, il s'agira de réaliser un état des lieux des notions et concepts en lien avec le corps selon les grands courants de la psychologie du développement.

Piaget présente une théorie du développement de l'intelligence en quatre périodes découpées en différents stades et intimement liées au langage alors que Wallon s'intéresse au développement de la personne. Maury (2008) met en avant cette différence concernant l'objet même du développement dans ces deux théories. De nombreuses critiques se développent par rapport à la vision de Piaget ; celles de Wallon, mais également celles d'autres théoriciens parmi lesquels Vygotski, concluent que l'importance du contexte socio-culturel remet en cause son découpage. Ainsi, si Piaget et Vygotski s'accordent sur l'importance de s'attacher aux processus et à la dynamique du développement de l'enfant, ils sont en désaccords sur son origine, sa nature, sa forme et son contenu. Piaget, à partir de Kant, les considère comme nécessaires et universels et défend une auto-régulation interne, alors que Vygotsky, à partir de Marx et Hegel, défend une origine socio-culturelle et recourt au concept de médiation. (Rochex, 1997)

Vygotski découpe le développement en quatre étapes de transformations instrumentales des fonctions psychiques élémentaires en fonctions supérieures (Bronckart et Schneuwly, 1985 et Rochex, 1997). Il y fait référence au corps lors de la deuxième étape dite de « psychologie naïve » (Bronckart, Schneuwly et Vygotski, p. 58) en décrivant une expérimentation des propriétés physiques du corps propre et des objets et un usage, mais peu pertinent, des signes extérieurs.

Tout comme Vygotski, les théories de Piaget et de Wallon, ainsi que celle de Freud mettent également le corps en avant mais avec des degrés d'importance et des rôles variables.

Piaget et Wallon, pour leur part, définissent tous les deux une phase sensori-motrice du développement dans leurs théories respectives. Pour le premier, c'est la première période de développement et elle serait liée aux perceptions et aux actions sur le milieu extérieur. Pour le second, c'est le deuxième stade qui fait suite à un premier stade impulsif puis émotionnel, lié aux sensations internes, à des gesticulations diffuses. L'éveil de l'enfant à son entourage durant ce premier stade, les réponses de celui-ci permettront à l'enfant de passer à des émotions différenciées créant ainsi des liaisons entre ses désirs et les circonstances extérieures. Le stade sensori-moteur se développe ensuite en lien avec les objets de l'espace proche puis élargi, notamment grâce à la marche et au langage.

Le corps dans la théorie piagétienne est un corps pour l'action. Piaget décrit donc la place de l'engagement corporel dans la construction des premières représentations motrices, spatio-temporelles et dans le développement de l'intelligence. Il s'agit pour celui-ci d'une intelligence pratique, ancrée dans l'action, où l'enfant devra passer des schèmes moteurs aux schèmes représentatifs. (Schmid Nichols, 2010)

Concernant à proprement parler la place du corps dans la théorie de Wallon, il va également permettre d'autres réflexions sur l'importance du corps dans le développement, grâce à ses travaux sur la notion de corps-propre. Il remarque en effet que l'enfant appréhende d'abord son corps comme s'il était composé de parties distinctes. Ce n'est que par la suite, face à son image dans le miroir et accompagné par l'adulte, qu'il va s'intéresser à l'image de son corps, avant même d'avoir constitué son schéma corporel (Morin, 2013). Dans le miroir ce n'est donc qu'une image du corps propre qui s'exteriorise et qui en s'intégrant au schéma corporel oblige à la construction d'une unité psychique et non pas organique. Même s'il était opposé au concept adulto-centré de sexualité infantile de Freud, Wallon reprend les observations du psychanalyste dans ses propres développements, mais certains psychanalystes se sont ensuite eux-mêmes, approprié certaines observations, notamment Lacan avec le stade du miroir. Pour Wallon, lors de cette phase, l'image spéculaire présente son double à l'enfant alors que pour Lacan, le double correspond à la forme humaine où fusionnent et s'opposent le moi et l'autre. La sensibilité proprioceptive contribue pour une part éminente à constituer la notion de corps propre. Sur le plan sensori-moteur, les réactions de l'enfant vis-à-vis de son propre corps

présentent des étapes successives, qui coïncident avec celles de son développement extéroceptif (Wallon, 1963).

Wallon indique également qu'il existe un dialogue tonique, une communication corporelle, prélude au langage. Ce dialogue repose sur le corps à corps et la relation fusionnelle enfant-parent. Selon lui, la fonction motrice et le tonus sont en lien avec l'émotionnel et ont donc une fonction de relation. Selon Bullinger (2007, p. 49), Wallon, puis Ajuriaguerra, ont bien décrit cette stimulation qui permet de sentir les limites corporelles et, par le contact avec l'autre, rend possible une modulation tonique et posturale qui reflète la qualité de l'interaction entre le bébé et la personne qui le porte.

C'est donc à partir de ces travaux sur le dialogue tonique et de ses observations que Wallon va permettre le développement de la psychomotricité, étude des interactions entre le psychisme et la motricité, ensuite développée par Ajuriaguerra et définie en 1964 par Jolivet (cité par Ballouard, 2008) comme étant « une motricité en relation ».

Bullinger développera par la suite le concept d'instrumentation, processus par lequel l'enfant construit l'image de son corps dans sa relation à l'autre comme outils de découverte du monde, contraint notamment par le dialogue tonique et l'attachement.

Concernant la théorie psychanalytique, Freud en parallèle de la description des trois composantes de la psyché, le Moi, le ça et le surmoi, définit des étapes de croissance, ou phases psychosexuelles, persuadé que le développement de la personnalité est lié à la libération de la libido. Pour lui, ces phases correspondent à l'expansion de la libido en lien avec une zone érogène précise selon le moment de son développement, dans l'ordre la bouche, l'anus et les organes sexuels.

La période orale permet une première différenciation pour l'enfant, constitué du *ça*, entre le *moi*, qui assimile les objets procurant du plaisir, et le *non-moi* constitué des objets ne lui procurant pas le plaisir attendu. La période anale qui apparaît ensuite est liée au contrôle des sphincters. A ce stade le *moi* doit se servir de l'énergie libidinale libérée par le *ça* pour lui résister. Il apprend donc à retenir ses excréments. L'enfant acquiert donc à ce stade la valeur des choses. La période phallique est marquée par la découverte des organes génitaux et la masturbation ainsi que par la nécessaire confrontation à la résolution du complexe d'Œdipe. C'est durant cette résolution que le *surmoi* se développe en s'autonomisant, permettant à l'enfant de contrôler sa propre conduite, notamment concernant les pulsions sexuelles

dangereuses. Cette résolution du complexe œdipien entraîne, pendant la période dite de latence, un refoulement de l'expression sexuelle et un oubli des pulsions et activités sexuelles précédentes. Cette période se termine avec l'apparition de la période de maturité génitale, à l'époque de la puberté. A chaque période peuvent être refoulés des conflits non résolus qui pourront gêner le passage au stade suivant, ou ressurgir et entraîner une modification de la personnalité.

Selon Delion (2010), Freud met également en avant une limite corporopsychique que l'on peut nommer image du corps. Ainsi, concernant les pulsions, elles sont selon lui la « représentation psychique des excitations issues de l'intérieur du corps ». Le concept d'image du corps a également été mis en avant par Wallon et par la suite Ajuriaguerra et Schilder, qui la définit en 1935 comme étant la preuve de l'existence d'une image optique et non seulement posturale, la différenciant ainsi du schéma corporel et la situant entre perception pure et représentation pure. Dolto (1984) différencie elle aussi image du corps et schéma corporel. Elle définit ce dernier comme étant le médiateur organisé entre le sujet et le monde en précisant que s'il est en principe le même pour tous les individus, ce n'est pas le cas de l'image du corps, propre à chacun, liée à l'individu et à son histoire. L'image du corps, pour Dolto, est toujours inconsciente et elle est la mémoire ineffaçable des sensations les plus prégnantes de notre enfance. Descamps, en 1986, définit l'image du corps selon trois axes, kinesthésique, de conscience et imaginaire, tout en rappelant les difficultés liées à la définition et à la maîtrise de ce concept. Ainsi selon lui, l'image du corps engloberait le « modèle postural » lié à la position et aux actions de notre corps dans l'environnement, le « schéma corporel », conscience globale du corps, et le versant de l'imaginaire (affects, libido, narcissisme), « l'image du corps », représentation imaginaire de notre corps dans son entier (p. 47). Cette notion de corps imaginaire a également été développée par Sami-Ali (1984) en lien avec la notion de corps réel et à partir de l'approche psychanalytique. Il propose ainsi une approche du corps en lien avec la structuration de l'espace et notamment la nécessaire construction du dedans et du dehors.

Descamps précise cependant que de nombreuses critiques ont été effectuées par rapport à ce concept d'image du corps mais que ce qui les relie est une volonté d'empêcher un rapprochement entre l'âme et le corps, entre psychanalyse et neurologie.

Comme l'indique cet auteur, tout comme Delion en 2010, la psychanalyse a longtemps mis le corps de côté, ne le reconnaissant aucunement comme sujet mais uniquement en tant qu'objet.

Très vite, à l'invention de la psychanalyse, que ce soit pour les patients ou les médecins, le corps devenait le lieu du discours lors de la relation transférentielle. Il fallait donc éloigner le corps pour revenir à la réalité psychique et favoriser son expression par le langage verbal (Delion, 2010). Ainsi selon lui, « l'éloignement du corps va donc devenir dans cette perspective le support de la défense contre la répétition incestueuse et de ses avatars dans la relation transférentielle nouvellement découverte par Freud » (Delion, 2010, p. 33). Mais les premiers patients étaient des personnes névrotiques et la question du corps s'est ré-ouverte avec l'élargissement à d'autres psycho-pathologies. A l'heure actuelle, les psychodynamiciens tendent donc à mêler psychanalyse et approche du corps dans le développement des enfants et dans la prise en charge de certaines psychopathologies. Cependant selon Desjours (2009), ce rapprochement entre corps et psychanalyse se ferait en s'écartant de l'esprit et de la démarche freudiens. Pour lui, Freud « congédie purement et simplement le corps de la théorie psychanalytique » (p. 228) et serait « rétif à toute théorie du corps » (p. 229).

Finalement, pour les psychanalystes, le corps n'est pas uniquement corps somatique mais il se construit « par l'inconscient, narcissiquement investi, chargé de libido, avec un étayage des trois stades (oral, anal et génital) » (Descamps, 1986, p. 37). Le corps devient ainsi tout entier zone érogène. Freud définit au départ le narcissisme comme amour du corps puis comme amour du Moi créant ainsi le lien Moi-corps.

A partir du Moi-corps freudien, on peut également revenir sur le Moi-peau d'Anzieu (1994/2013) qu'il définit par huit fonctions : consistance, contenance, constance, signifiante, concordance, individuation, énergisation et sexualisation. Anzieu présente le passage du Moi-peau au Moi-pensant comme le fruit de l'étayage de l'esprit sur le Moi-peau pour la création d'un appareil à penser les pensées, induit par le « double interdit du toucher » qu'il met en lien avec le « double interdit œdipien » (Anzieu, 2013, p.33) C'est le concept d'enveloppe qui ressort de ses travaux. Préalable à l'activité psychique, l'expérimentation d'enveloppes (tactiles, sonores, thermiques, ...) permet par la suite au psychisme de se déployer sans risque grâce la constitution d'une enveloppe psychique, membrane contenant, délimitante et protectrice.

Pour Golse (1999), il faut situer « le corps à l'interface du soma et de la pensée ». Selon lui, l'enfant, le bébé, doit parcourir un long chemin de l'auto-sensualité archaïque à

l'investissement objectal, et c'est cet investissement pulsionnel du corps propre qui permettra l'organisation du Moi.

Comme nous l'avons vu, pour Freud, le corps est à l'origine de toutes nos perceptions et le lieu source de notre réflexivité, et donc de notre réflexion selon Didier Anzieu qui indique :

« Se toucher	} préalables indispensables
Se voir	
Se sentir	
Se goûter	
S'écouter	

avant de pouvoir se penser pensant, acte réflexif par excellence et dont on sait le rôle fondateur pour notre psyché ».

Pour revenir à Golse, selon lui, et à partir des travaux de Freud et Anzieu qui donnent la primauté aux sensations et indiquent la préséance du Moi-corps, l'existence de représentations mentales prouve l'existence de perceptions initiales. La pensée s'organise donc à partir de sensations qui par un processus de mentalisation passent à l'état de perceptions. C'est ce qu'il définit comme **l'ancrage corporel des processus de symbolisation précoces**.

La place du corps dans le développement de la pensée de l'enfant est présente dans les différents champs de la psychologie, bien qu'envisagée de points de vue différents : corps pour l'action, corps émotionnel, corps pulsionnel en prise sur l'inconscient. Nous retiendrons cette proposition, formulée par Golse, et qui paraît pertinente dans la prise en charge des enfants déficients, du corps comme ancrage des processus de symbolisation et de la pensée.

... Au rôle des relations et interactions

En parallèle de la place du corps dont on a pu voir l'importance, les relations et interactions semblent également prendre une part importante dans certaines théories du développement.

Ainsi, Piaget valorise plutôt, dans sa propre description des stades du développement infantile, les interactions au détriment des ruptures et se distingue en cela de Wallon, qui insiste sur la discontinuité et la notion de crise, mais évoque les nécessaires réponses de l'entourage à l'enfant, lors de la première phase de développement, lui permettant de créer des liaisons entre désirs et circonstances extérieures, et l'accompagnement indispensable par

l'adulte face à son image dans le miroir permettant à l'enfant de construire sa propre image du corps. Comme on a pu le voir précédemment, Wallon met également en avant le concept de dialogue tonique, insistant là encore sur la nécessité des interactions pour le développement, que reprendra ensuite Bullinger pour développer le concept d'instrumentation.

Les périodes de développement selon Piaget seraient comme le présente également Vygotsky intimement liées au langage. Cependant, pour Piaget, le développement de l'enfant se confond avec celui de son langage. L'enfant égocentrique, son développement consiste donc en sa socialisation et c'est par le langage qu'elle se réalisera. (Thomas et Michel, 1994 ; Maury, 2008)

Il met en avant quatre périodes de développement, découpées en différents stades dont la période sensori-motrice, mais également la période pré-opératoire, liée au langage, comprenant un stade de langage égocentrique (correspondant à un flot de considérations commentant l'activité égocentrée) et un stade de pensée intuitive avec un début de décentration malgré une dépendance à ses propres perceptions, la période des opérations concrètes, où le langage permet une décentration plus grande, favorisant les rapports sociaux et enfin la période des opérations formelles durant laquelle la pensée est sous forme de pensée pure, indépendante de l'action.

Vygotski défend quant à lui une « genèse sociale de la pensée » (Nonnon, 1987, p. 101 ; Rochex, 1997) et une conception interactive du développement de l'enfant.

Il découpe lui aussi le développement en quatre étapes, comme on a pu le voir précédemment, toutes liées au langage : une étape dite naturelle ou primitive, sans usage des auxiliaires externes, correspondant aux phases du langage pré-intellectuel et de l'intelligence pré-verbale, la suivante dite de « psychologie naïve », la troisième qui voit se développer un usage des signes extérieurs pertinent et conscient et le langage égocentrique et enfin une dernière, de développement intérieur, avec un usage interne des signes et stimulations auxiliaires.

D'après Bronckart et Schneuwly (1985), ses travaux ont été en partie inspirés par les travaux de Köhler, sur les chimpanzés. Ils mettent notamment en avant des racines génétiques différentes pour le langage et la pensée et un développement indépendant l'un de l'autre. Sur le plan ontogénétique, Vygotski précise que les relations sont plus complexes entre langage et pensée, mais que là encore, le développement se fait sur deux lignes différentes. Il met ainsi en évidence deux racines d'acquisition du langage aux fonctionnements parallèles (Nonnon,

1987 ; Bronckart, Schneuwly et Vygotski, 1985), une racine verbale pré-intellectuelle correspondant à une fonction sociale de communication avec l'entourage et intellectuelle pré-verbale permettant la construction de représentation, la pensée étant impliquée dans l'utilisation d'outils, l'action devenant subjectivement significative. Rochex (1997) concernant ces deux lignes distinctes, oppose le développement naturel (proche de la première période décrite par Piaget) et un développement culturel correspondant à l'acquisition progressive des outils et instruments culturels. L'appropriation de ces outils, médiateurs, restructure le développement du psychisme, échappant ainsi à l'ordre du biologique pour se réorganiser en fonction de la nature spécifique, socio-historique, de ces instruments extérieurs d'action et de pensée. L'appropriation ne se faisant qu'en cas d'interaction avec autrui (Rochex, 1997). Stern en 1914 (cité par Bronckart et Schneuwly, 1985) indique que la volonté de conquérir le langage suit la première prise de conscience des finalités de ce dernier, entraînant curiosité soudaine pour les mots, accroissement du vocabulaire, et permettant ainsi le passage d'une phase affectivo-conative du langage à une phase intellectuelle. Ainsi en se rencontrant, les deux lignes de développement s'imbriquent et amènent une pensée verbale et un langage rationnel, grâce au dialogisme. Ensuite, il s'agira pour l'enfant d'intérioriser les régulations jusqu'au monologisme en passant par un langage égocentrique. Le langage intérieur se développe donc par une accumulation de changements fonctionnels et structurels, et se détache du langage extérieur de l'enfant en même temps que se différencient les fonctions sociales et égocentriques, et que les structures du langage deviennent des structures fondamentales de sa pensée (Bronckart, Schneuwly et Vygotski, 1985). Stern est en désaccord avec Piaget qui considère que le langage égocentrique est intermédiaire entre le « langage autistique préverbal » de l'enfant et son langage socialisé. « Dès lors, le langage égocentrique ne peut remplir aucune fonction utile dans l'activité de l'enfant, qu'il ne fait qu'accompagner sans la modifier en rien » (Rochex, 1997, p. 129). Vygotski quant à lui pense que le développement du langage se fait du langage extérieur vers le langage intérieur en passant donc par le langage égocentrique, marquant le passage des fonctions inter- à intra-psychiques. Le langage égocentrique « remplit ce faisant une fonction spécifique, de contrôle et de régulation, puis de direction et de planification de l'activité de l'enfant » (Rochex, 1997, p. 129 ; Bronckart, Schneuwly et Vygotski, 1985 ; Nonnon, 1987).

Les modes de fonctionnement du langage intérieur sont proches de ceux concernant les processus inconscients de Freud. Vygotski affirme ainsi que celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même

car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre. De même celui qui a séparé la pensée de l'affect a rendu d'avance impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique (Rochex, 1998, p. 189).

Finalement, pour Vygotski, le développement mental est doublement de nature sociale, de par sa construction à partir d'outils et d'instruments psychiques assimilés et de par son appropriation nécessitant des interactions (communication et coopération sociales). L'intériorisation est donc toujours une transformation mais l'extériorisation aussi, « la pensée ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot » (Rochex, 1997, p. 128 ; Bronckart, Schneuwly et Vygotski, 1985). L'apprentissage et les capacités potentielles d'apprentissages sont en relation avec le développement de l'enfant, ils ne coïncident donc pas mais activent le développement. « L'apprentissage suit, marche au même pas et devance le développement » (Nonnon, 1987, p. 101).

L'acquisition de connaissances et le développement des fonctions psychiques supérieures apparaissent ainsi comme le produit toujours inachevé d'une dialectique entre intériorisation et extériorisation. C'est-à-partir de cette idée que Vygotski fait émerger le concept de zone proximale de développement (ZPD) correspondant à l'espace entre ce que l'enfant sait réaliser seul et peut réaliser en collaboration. Cependant pour celui-ci, la présence et l'interaction directes ne sont pas indispensables, comme le montrent l'imitation et le jeu qui permettent d'atteindre un niveau de développement supérieur au niveau actuel, par la réalisation d'actions qui n'étaient pas jusque-là dans le répertoire de conduites de l'enfant.

En lien notamment avec la place des interactions dans les conceptions de Wallon et de Vygotski, Golse, dans le cadre des processus précoces de symbolisation, et en lien avec l'ancrage corporel, ainsi que Winnicott, Bion et Green, développent l'idée d'un ancrage interactif. Green précise en effet qu'aucun psychisme ne peut se développer sans s'être donné à penser à un autre. Golse reprend également les travaux de Freud et souligne le nécessaire détour par l'autre, permettant aux sensations de prendre le statut de perceptions (Golse, 1999). Ainsi, concernant l'ancrage interactif, le processus de mentalisation ne peut s'effectuer, selon Golse notamment, qu'avec l'intervention d'un tiers, d'une fonction maternelle. Il cite également dans ce sens, les travaux critiqués, selon-lui, de Bowlby sur l'attachement, en précisant qu'ils montrent la poussée de l'enfant vers l'autre.

A nouveau, on peut se rendre compte que l'ensemble des théories citées mettent en avant la place importante des relations et interactions pour le développement de la pensée malgré d'autres divergences. Cette place de tiers échoisant, de fonction maternelle permettant l'accès à la mentalisation ou psychisation apparaît donc également comme déterminante.

Processus de symbolisation et double ancrage corporel et interactif

Freud dans ses travaux met en avant l'existence de trois composantes du psychisme le *ça*, le *moi* et le *surmoi*, que présentent Thomas et Michel en 1994.

A la naissance le nouveau-né est entièrement le *ça*, niveau inconscient où se construit la libido, prenant la forme de besoins primaires demandant à être satisfaits. Le bébé, à ce stade, ne saurait se différencier des autres personnes ou des objets l'entourant. Seule sa douleur, liée à l'insatisfaction de ses besoins, est signalée par ses cris ou mouvements incoordonnés. Plus tard, se met en place, grâce à ses expériences, une image représentant un objet satisfaisant ses besoins, correspondant au processus primaire. Le *ça* et le processus primaire prennent uniquement en compte la satisfaction de besoins.

C'est une seconde composante du processus psychique, le *moi*, qui va permettre la prise en compte de l'environnement. « Le *moi* contrôle (...) la décharge d'excitation dans le monde extérieur » (Freud, 1923, p.7). Le *moi*, est donc du côté du principe de réalité, des perceptions conscientes et se construit dans le *ça*. Il transforme les images mémorisées du processus primaire en réalité, cette transformation correspond au processus secondaire. Ce sont les interactions entre les besoins du *ça* et l'expérience du *moi* qui permettent le développement des « facultés de perception, de mémoire, d'analyse et d'action ». (Thomas et Michel, 1994, p. 210)

La troisième composante, le *surmoi*, peut être interprétée comme constituée par les valeurs morales tirées de l'environnement et prises en charge jusque-là par l'extérieur.

Le comportement des enfants est donc le résultat de la prise en compte, et de la négociation par le *moi*, entre le *ça* et la satisfaction des besoins, l'environnement permettant la satisfaction libre de ces besoins et le *surmoi* obligeant le jeune à se conformer aux valeurs adoptées.

Calza et Contant (2012), citant les travaux de Stern, indiquent que ce dernier a pu établir que le bébé a une conscience de son corps qui se développe très tôt. En effet selon lui, les paires contrastées immobilité/mouvement, faim/satiété, douleur/plaisir, sont des « marqueurs

sensibles et agissant sur l'environnement » (p. 18). Ainsi par la suite, le bébé va très vite identifier si une stimulation est endogène ou exogène. En portant en premier lieu attention à son propre corps, tout comme le fait l'objet maternel, il va ensuite prêter attention à son environnement et ses contraintes, comme cela a pu être décrit par Wallon notamment mais également Piaget et Vygotski. Ainsi, vont se développer les besoins du moi, décrits également par Freud, qui, s'ils ne sont pas satisfaits, vont faire passer les pulsions de l'état de désir à l'état de besoin et donc de manque, entraînant selon l'auteur un « vide psychique et corporel » (p. 18). Ils seront satisfaits grâce à la présence d'un autre, d'un objet échoïsant, permettant d'accéder à la symbolisation et de partager ses affects. Cependant, l'objet échoïsant crée du « même » que l'enfant devra interpréter comme similitude et non comme identique permettant la distinction soi/non-soi. Une défaillance dans ce processus pourra donc entraîner des implications psychopathologiques, les auteurs citant notamment les cas d'autisme infantile et de schizophrénie.

Ce travail sur les notions de paires contrastées apparaît également dans les travaux de Golse (1999). Pour lui, elles sont à l'origine de la catégorisation qui met en place, après un ancrage dans le corps et les sensations et ensuite grâce à des interactions, des représentations des liens primitifs qu'il définit comme les signifiants primordiaux, en deçà des processus primaires (scénarios fantasmatiques) et secondaires (représentations de mot). Ces signifiants primordiaux seraient selon lui les tout premiers éléments de significations encore partiels et fragmentaires. Ainsi, le psychisme du bébé serait contenu par l'objet primaire aidant au repérage des premiers signifiants, induisant une nécessaire fonction maternelle. Les signifiants primordiaux correspondraient donc à un double phénomène de décentration et d'inclusion du contenant primordial. Ces représentations précoces pourraient permettre, toujours selon Golse, d'aider à compenser le manque de maîtrise sur l'objet externe favorisant ainsi l'assise narcissique de l'enfant. La fonction de représentation se joue en lien avec les objets internes et fait partie de la fonction de symbolisation incluant les objets externes. Ils différencient les « travaux psychanalytiques classiques », des post-kleinien à ce sujet. Pour lui, les premiers donnent un rôle défensif à la symbolisation « par rapport à la perte » alors que les suivants offrent « une perspective plus fondamentalement dynamique par rapport aux qualités mêmes de l'objet » impliquant la symbolisation comme partie prenante du système pare-excitation. Pour les psycho dynamiciens, la naissance de la vie psychique, correspondant à la mise en place de ces processus de symbolisation, implique donc des capacités de représentations.

Ainsi, reprenant les travaux de Bion présentant la fonction alpha de la mère, permettant le passage des éléments bêta, correspondant aux éprouvés corporels du bébé à des éléments alpha assimilables par ce dernier, correspondant approximativement selon lui aux signifiants primordiaux, il met donc en avant la place du corps et des interactions dans les processus de symbolisation précoce.

Finalement, on a pu voir que l'ensemble des grands champs théoriques présente sans forcément les lier la place importante du corps et des interactions dans le développement de la pensée de l'enfant. Golse, se situant dans le courant de la psychodynamique, lie ces deux éléments et présente un double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation, permettant la mise en œuvre d'un appareil à penser la pensée, comme repris par Anzieu (1994/2013).

Implications thérapeutiques en lien avec le double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation

En repartant des travaux de Golse et du double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation précoces, le bébé pourra se défaire du lien réel à la mère en activant ses fonctions mnésiques et ses processus de symbolisation, lui permettant ainsi de surmonter la perte. Il s'agirait là pour lui du « passage clef du corps au psychisme ». Cette question de la naissance du psychisme fait donc référence à une « différenciation entre Soi et l'objet et à la constitution de l'objet interne ».

Cette conception du développement de la pensée peut être mise en lien avec la conception de la déficience de Salbreux et Misès vue précédemment. Le développement de la pensée permet en effet selon Golse une manipulation des objets internes plutôt qu'une confrontation directe aux objets externes. Il met en avant la nécessaire édification narcissique permettant la création d'un espace pour penser. C'est sur ce fond que se développerait le désir de savoir et d'apprendre qui semble altéré dans les cas de déficience intellectuelle.

Si nous revenons sur les propos de Salbreux et Misès, nous pouvons noter que le langage est également atteint dans son rôle de développement des processus de symbolisation. Or Vygotski dans son œuvre *Pensée et langage* insiste sur l'importance de l'apprentissage du mot qui serait pour lui « le début du processus de développement de la signification » et Golse insiste sur l'ancrage interactif de ces processus.

Enfin, cette volonté de maîtrise de l'objet externe met en avant une notion de rigidité face à la nouveauté qui obligerait la personne déficiente à faire un lien avec l'intérieur et donc à remettre en cause des connaissances pour créer de nouveaux liens. Or, Golse précise qu'accepter d'apprendre nécessite un « temps intermédiaire où se réactive tout le jeu des pulsions partielles mais qui joue comme une sorte de béance qui confronte, précisément, le sujet à la relation d'inconnu ». (Golse, 1999)

Toujours d'après Golse et le double ancrage corporel et interactif, mais également d'après Paour quand il propose une médiation verbale par l'adulte, il serait intéressant de se demander si le processus de mentalisation décrit ne peut pas être repris dans le cadre d'une approche pédagogique avec des enfants, notamment déficients. Dans la préface du livre de Krauss, *L'enfant autiste et le modelage*, Golse indique par exemple que « le modelage peut contribuer à l'avènement d'un espace pour se construire, quelque part entre l'empreinte corporelle et l'empreinte psychique ». Dans la même voie, Delion décrit les travaux de Pankow en ces termes :

Le travail de la pâte à modeler est pris comme réalisation agie dans l'espace tridimensionnel de la relation transférentielle implicitement inscrite dans la forme présentée : l'accès à sa fonction éventuelle de représentation, parler ensemble à propos de la production en pâte à modeler, est justement ce qui peut être mis en travail pour relancer un processus de symbolisation, et retrouver les traces d'un désir subjectal. (Delion, 2010, p. 56)

Revenant sur la notion d'image du corps et les applications thérapeutiques qui peuvent en découler, Pankow considère l'image du corps comme la projection d'une structure symbolique dont la dynamique est à relancer. Pour cette dernière, l'image du corps a deux fonctions symbolisantes, de forme et de contenu et sens, et n'est pas une image spéculaire. C'est à partir de ses réflexions qu'elle propose un travail de modelage à des jeunes psychotiques afin de favoriser et relancer un processus de symbolisation, toujours en lien avec la présence d'un autre permettant une verbalisation (Delion, 2010). Ainsi, le modelage comme médium permet un contact peau à peau de la part du patient et un travail sur la troisième dimension permettant des expériences corporelles n'ayant pas encore été symbolisées. Également, comme le décrit Brun (2005), il s'agit de créer des images dynamiques du corps supports de mise en mots.

Ces propositions, mêlant donc ancrage corporel et ancrage interactif afin de relancer les processus de symbolisation, sont notamment tournées vers des jeunes autistes ou psychotiques, qui peuvent être accueillis en IME, il est donc intéressant de se questionner sur leur rapport au corps. Il s'agira donc dans la partie suivante de le définir, notamment concernant leurs perceptions et leur image du corps, en comparaison avec ce qui a été décrit dans les parties précédentes.

Autisme et psychose : quel rapport au corps ?

Comme on a pu le voir précédemment, la question du rapport au corps peut se poser à différents niveaux et le travail actuel sur les enfants autistes et psychotiques, pouvant être accueillis en IME, permet un regard particulier sur celui-ci.

Boutinaud (2009) présente ainsi le rapport au corps des enfants autistes ou psychotiques en partant des questions du rapport à l'objet, du toucher, du tonus, pour conclure sur leur rapport singulier au corps et sur leur image du corps. Cette réflexion pourra être complétée notamment par les travaux de Golse autour de l'autisme infantile précoce, qu'il présente comme une rencontre dommageable et de ceux de Pankow autour des jeunes psychotiques, pour lesquels Samacher (2013) signale par exemple qu'ils peuvent avoir une représentation du corps qui peut aller du morcellement, sans globalisation, à une forme totale globalisée mais dont elle ne peut reconnaître les fonctions propres de chaque partie.

Pour ce rapport au corps si singulier, devra donc se réfléchir une prise en charge et un lien entre acteurs particuliers, notamment concernant l'utilisation du langage lors de séances mettant en jeu le corps.

Psychose infantile

Pour travailler sur le rapport au corps des enfants psychotiques, Boutinaud (2009), part des définitions de Ferrari (1994, cité dans Boutinaud, 2009, p.104) et Gauthier et Harlé (1999, p. 100, cité dans Boutinaud, 2009, p. 104). Le premier présente la psychose infantile comme un trouble portant sur l'organisation de la personnalité de l'enfant « entraînant des défaillances majeures dans l'organisation de son Moi et de son appareil psychique ainsi que dans l'organisation de sa relation au monde et à autrui » basée sur une indifférenciation Soi-non Soi. Les seconds précisent que la psychose infantile « affecte les assises mêmes de l'identité, du sentiment d'exister, la possibilité de se sentir soi-même, de se représenter et de se penser ».

Boutinaud, à partir de ces définitions et des travaux de Klein (1946), Bion (1967), Winnicott (1969), Racamier (1976) et Gauthier et Harlé (1999), dégage chez les enfants psychotiques l'existence d'une relation à l'objet, objet tour à tour global ou clivé, idéalisé ou mauvais, pouvant amener respectivement à une fusion ou à une fuite voire une agression. Il indique également que le lien, « ou toute tentative de penser et donc de symboliser » sont saturés par l'expression de fantasmes archaïques tels destructions et violence, « suivant la logique persécutant-persécuté » (p. 106).

Pour Boutinaud, la question du corps est centrale dans la psychose. En effet, selon lui, les bases de la construction du Moi et de l'identité, image du corps et schéma corporel, sont touchées. Partant de ce postulat il précise que la psychose est marquée par un « défaut majeur de métabolisation des impressions et sensations corporelles dans le précipité symbolique que constitue l'image du corps » (p.114) il n'y aurait donc pas de transcription des éprouvés corporels. L'image du corps serait présente mais incomplète, entraînant une enveloppe corporelle poreuse ne permettant pas la fonction contenantante du Moi-peau d'Anzieu. Cette image du corps variante renforce donc l'idée selon laquelle le corps n'a pas d'inscription dans la continuité d'où les idées d'éclatement, de morcellement, d'effondrement.

Meltzer a mis en avant le mécanisme de démantèlement, qui à la lumière des travaux sur l'image du corps de Schilder et Dolto amenant l'idée d'un corps composé de différentes parties formant un tout, dans le cadre de la psychose où l'image du corps est variante, laisse les différentes parties ou « modalités sensorielles » (Delion, 2009, p. 64) fonctionner séparément. « Le moi est alors démantelé en ses parties constitutives archaïques » (p. 64).

La psychose infantile serait donc caractérisée par une question du corps centrale, avec une image du corps incomplète et un rapport à l'objet impliquant simultanément un rejet et un investissement empêchant l'établissement d'une vraie relation.

Autisme infantile

Concernant maintenant l'autisme infantile, Boutinaud indique qu'il serait caractérisé par un développement du Moi moins avancé que dans la psychose, lié là encore au développement d'un Moi corporel et de l'image du corps. L'auteur préfère parler de « distorsion précoce du développement de la personnalité » (p.123) plutôt que d'un arrêt ou d'une régression comme le proposaient Mahler et Tustin « dans ses premières théorisations » (p.123).

Dans l'autisme, l'enfant présenterait des difficultés d'appréhension du corps propre et du monde extérieur, tout comme dans la psychose infantile, mais à des degrés différents, empêchant le déploiement de sa pensée et d'assurer des liens avec le monde extérieur.

Concernant le rapport aux objets, et comme précisé précédemment, l'auteur ne l'envisage pas comme inexistant mais plutôt comme une oscillation entre un repli important et « des ébauches fragiles de contact » (p.125).

Il cite Hochmann qui décrit en 2005 une relation basée sur un collage et une interpénétration importante et des difficultés voire une impossibilité à différencier l'objet du corps propre et à lui prêter une individualité propre. L'objet serait alors souvent investi au niveau sensoriel avec une recherche de stimulation amenant parfois l'enfant à « s'y plonger voire s'y perdre » (p. 126). Il cite également les travaux de Tustin sur les objets autistiques, dont la manipulation obsessionnelle et leur vécu comme sensations dures, permettraient une sécurité corporelle « évitant la prise de conscience de trous et de béances dans l'enveloppe corporelle » (p. 126). Les explorations sensorielles des objets externes pourraient être marquées selon Boutinaud par une absence d'affect ou par une excitation très forte signe d'un proto affect inabouti, et n'aboutiraient pas à des édifications fantasmatiques plus complexes.

Concernant ces affects, Boutinaud insiste sur le fait que l'enfant pour autant est sensible aux émotions qui émergent. L'auteur relativise l'absence de théorie de l'esprit développée dans les travaux de Frith ou Baron-Cohen en précisant que « tout ce qui touche à la pensée et aux émotions reste pour l'enfant autiste une énigme insondable » (p 128) mais que cependant, en s'appuyant sur les travaux de Houzel, il reste sensible et même trop sensible aux émotions manifestées chez lui comme chez les autres.

Décrivons maintenant les mécanismes mis en œuvre dans le cadre de l'autisme pour se prémunir contre les angoisses archaïques. Plusieurs ont été décrits qui prennent « des formes extrêmement primitives de traitement de l'activité pulsionnelle ».

Meltzer, cité par Boutinaud, envisage également dans le cadre de l'autisme le démantèlement, subi par l'enfant, qui amène ses sens à s'attacher à des objets attractifs de façon dispersée, entraînant une dissociation et une dissolution des composantes sensorielles du Soi. Ce mécanisme le maintient dans une « perception fragmentée de l'objet et de lui-même ». Cependant, ce mécanisme passif semble poser question et a amené Bégoïn, cité par Boutinaud, à proposer un désinvestissement défensif.

En reprenant le travail de Bick et en le liant à celui d'Anzieu sur les enveloppes corporelles dont la création se baserait sur les expériences corporelles et sur l'étayage maternel, Meltzer met également en avant un autre mécanisme de l'autisme qui serait l'identification adhésive et qui se rencontre également dans le cadre d'un développement normal. Celle-ci induirait un rapport à l'objet bidimensionnel ou dedans et dehors ne seraient pas différenciés mais permettrait le développement d'un contenant peau. Cependant dans le cadre de l'autisme cette identification se ferait de façon défensive, menant à une impossibilité d'envisager les notions de profondeur. Cette identification adhésive défensive entraînerait donc une relation à l'objet superficielle, « opposée à une introjection », Bick mentionnant la création d'une seconde enveloppe pathologique, comme vu précédemment, ou seconde peau musculaire, palliant les manques du contenant peau, pouvant aller jusqu'à la création d'une enveloppe de douleur.

Les racines du Moi-corporel ne sont pas assez développées dans le cadre de l'autisme pour créer une angoisse de morcellement comme chez les psychotiques, les angoisses sont donc plutôt d'après les travaux de Bick, du côté de l'épanchement, d'un liquide qui se répandrait, lié à une non-contenance de la peau et à des parties du corps considérées comme liquéfiées. (Boutinaud, 2009).

Considérant la création d'un Moi-corporel bidimensionnel à la suite de Meltzer, le risque de déchirure après un collage secourable à un objet peut entraîner un phénomène d'angoisse. Tustin semble, elle, attribuer ces angoisses du côté « d'une ébauche tridimensionnelle de l'image du corps » avec la perception de perte de parties du corps. Ces considérations amèneraient selon Boutinaud à l'existence d'une ébauche de notion de dedans et dehors et de profondeur. Joly quant à lui, cité par Boutinaud, les considèreraient plutôt comme des proto-angoisses, en deçà de la figuration, amenant l'idée d'angoisse non discriminable.

Haag (2005) indique elle aussi ces angoisses du côté d'une liquéfaction, de sensation de chutes, avec un effondrement tonique soudain lors d'une séparation corporelle, d'un changement imprévu, d'un débordement émotionnel derrière un agrippement sensoriel, un enraidissement, un mouvement rythmique. Ces sensations seraient pour elle liées à « la non-constitution, la perte ou la fragilité » (p. 129) des bases de l'image du corps (des représentations du corps, selon Bullinger) et notamment au sentiment d'enveloppe autour d'un squelette interne (Meltzer). Le problème semblerait donc se situer à la transcription des pulsions en représentation ou affect, comme indiqué précédemment. Selon Joly, cité par Boutinaud, il s'agirait d'une « véritable perversion psychomotrice et d'un ratage du circuit

pulsionnel de psychisation et de subjectivation qui s'en déduit » par la non-crédation de l'image du corps et donc de l'appareil psychique.

Ainsi ces conceptions permettent d'envisager selon Boutinaud une oscillation de la personne autiste entre trois états liés aux perceptions de l'enveloppe corporelle :

- un vécu corporel brut sans activité mentale
- une identification adhésive menant à un espace bidimensionnel et à une activité mentale embryonnaire
- un début de Moi-corporel contenant avec une ébauche d'identité projective permettant une activité mentale.

Cependant, ce dernier état nécessiterait selon l'auteur une introjection et une projection qui, avec les mécanismes de défense en place, amèneraient à des risques d'herméticité.

Finalement, le Moi-corporel et l'image du corps des personnes autistes apparaissent plutôt absents ou bidimensionnels, mais surtout en perpétuel mouvement.

[En perspectives...](#)

A la lumière de ces constats on peut voir comment les travaux de Pankow ou Krauss notamment mêlant ancrage corporel et ancrage interactif, peuvent favoriser une relance des processus de symbolisation de ces jeunes et comment, en élargissant le concept et les implications thérapeutiques et éducatives, ils peuvent être source de réflexion pour la mise en place d'un travail tourné vers les jeunes déficients accueillis en IME.

Problématique

Avec la loi de 2005, tout enfant handicapé est de droit un élève. Des adaptations pédagogiques sont nécessaires pour favoriser l'accès au savoir des élèves présentant une déficience intellectuelle, qu'ils soient scolarisés en milieu ordinaire ou dans un établissement spécialisé. Pour ces élèves, la découverte et l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances supposent la prise en compte, par les professionnels, d'obstacles liés au développement de la pensée.

La question du corps dans le développement de la pensée de l'enfant est une question qui touche les grands champs théoriques tels que la psychanalyse, le constructivisme et le socioconstructivisme. Le corps occupe une place essentielle dans le développement de l'enfant, qu'il s'agisse de son développement intellectuel ou du développement de sa personnalité.

Ainsi, Piaget présente le corps et la motricité comme des outils permettant l'ancrage de l'intelligence dans le concret. La théorie psychanalytique freudienne quant à elle, en s'éloignant du corps dans la prise en charge effective, a permis de dépasser le corps somatique pour découvrir un corps érogène, montrant en cela que le libido avait des fondements somatiques. Enfin, Wallon considère le corps comme partie prenante dans la communication pré-verbale. En développant le concept de dialogue tonique, il met ainsi le corps en lien avec les affects et donc au centre des fonctions de relation. Sa théorie du corps propre a permis des découvertes concernant la psychisation de l'enfant et de développer de nouvelles notions touchant au corps ainsi qu'une nouvelle approche mêlant corps et affects, la psychomotricité.

Que ce soit dans la psychanalyse ou dans les théories de Wallon et Vygotski, une grande place est faite à la fonction maternelle et aux interactions avec l'adulte permettant ainsi les processus de symbolisation, l'acquisition de stratégies cognitives, la métacognition, la mentalisation ou la psychisation de l'enfant.

C'est à partir de ces observations que Golse a pu établir le double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation avec une approche psycho dynamique du phénomène. Ainsi, les processus de symbolisation précoces, ancrés corporellement autour des sensations transformées en perceptions grâce aux interactions avec la figure maternelle, constituent le support du développement de la pensée de l'enfant.

Si le corps et les interactions prennent cette place dans le développement, il est intéressant de se demander comment les appréhender dans le cas d'enfants déficients intellectuels. Comme on a pu le voir, les définitions de la déficience sont encore vastes et se précisent ou divergent selon les avancées des recherches. Plusieurs courants, à l'heure actuelle, mettent en avant le caractère dynamique de la déficience en réfutant une organisation fixée. Cette notion de construction de la déficience laisse à penser qu'il est possible d'intervenir sur celle-ci en jouant sur les facteurs concernés.

Plusieurs des auteurs rencontrés, et notamment Golse ou Anzieu, favorisent le croisement des approches pour permettre une vision globale du développement et favoriser une prise en charge des psychopathologies et de la déficience la plus proche des besoins des enfants concernés. De la même façon, Delion regrette également que la psychologie et la psychanalyse se soient éloignées du corps et prône un retour à celui-ci dans la réflexion sur la déficience.

Dans cette dynamique, et au sein des instituts médico-éducatifs dans lesquels sont accueillis les enfants déficients intellectuels, il est intéressant de se demander quelle place est donnée au double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation dans la prise en charge des jeunes ; quel travail spécifique en lien avec le corps est réalisé par les différents acteurs du soin, de l'éducatif et de l'enseignement et avec quelles interactions ; quelles démarches d'enseignement tournées vers le corps peuvent favoriser, au-delà d'une vision du corps pour l'action, un véritable développement des processus de symbolisation du jeune ?

Dans cette optique, nous avons choisi d'observer des séances dans lesquelles le corps a sa place, des séances notamment tournées vers le travail sensoriel afin d'observer les pratiques des professionnels. Nous avons décidé de compléter ces observations par des entretiens préalables concernant leurs pratiques et leur réflexion sur le double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation précoces. L'analyse des entretiens et des séances filmées se fera à partir de critères portant sur le positionnement du professionnel par rapport au jeune, la sollicitation du corps du jeune, de celui du professionnel, les actions spontanées du jeune, les types d'activités, les interactions verbales et non-verbales et notamment celles du professionnel, afin de faire émerger la place du double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation dans les pratiques des professionnels.

Méthodologie

Cadre et objet d'étude

Afin de tenter de répondre aux questions mises en avant dans la problématique, nous choisissons de nous inscrire dans le cadre psycho dynamique, utilisant le concept de double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation proposé par Golse.

Nous avons fait le choix de nous centrer sur quatre séances de prise en charge au sein d'un Institut Médico-Educatif qui accueille des jeunes enfants avec une déficience intellectuelle légère à moyenne correspondant au cadre de nos recherches. Nous avons opté pour l'observation des pratiques de quatre professionnels différents, la psychomotricienne, l'orthophoniste, l'enseignante et une animatrice, afin de voir la place du corps et des interactions dans plusieurs pratiques professionnelles différentes. Nous avons également choisi d'observer les prises en charge d'une même enfant de 7 ans, Nora. Nora est à l'IME depuis un an, sur le groupe des plus jeunes scolarisés uniquement en interne. Son arrivée a été difficile tant dans la communication, que dans le repérage des lieux et des personnes. Elle ne semblait pas comprendre ce qui lui était demandé ni ce qui se passait autour d'elle. Elle avait un comportement de toute petite, exprimait de nombreuses angoisses, et ses apprentissages semblaient passer par le corps et l'imitation. Elle a ensuite trouvé quelques repères et communiquait de plus en plus. La présence de l'adulte était nécessaire à tous les instants, même sur des temps de jeux libres. Nora commence maintenant à développer le langage, ce qui favorise sa communication.

Afin de réaliser les recherches sur l'IME, la première étape a été de contacter, à partir d'un document écrit, la direction de l'établissement ainsi que les professionnels concernés afin de les informer sur mes recherches et sur les objectifs de mon étude et de leur demander s'ils accepteraient d'y participer. Il s'est ensuite agi de choisir le jeune concerné et de contacter ses représentants légaux afin de leur présenter le cadre de la recherche et de leur demander leur accord, là encore à partir d'un document écrit transmis par l'intermédiaire de l'éducateur référent du jeune. Les autorisations sont présentées en annexes 1 à 2.

Recueil et analyse des données

La recherche porte donc sur les pratiques de quatre professionnels différents d'un IME accueillant des enfants avec une déficience intellectuelle légère à moyenne, travaillant avec un même jeune entré dans la communication et développant le langage, afin de mettre en avant la

place du double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation dans leurs pratiques. Nous avons retenu l'observation et l'analyse d'une séance de prise en charge par professionnel, après un premier entretien avec chacun d'entre eux.

	Caroline	Paméla	Mahé	Lucie
Entretien	1h 05'43''	21'16''	17'07''	19'10''
Séance	32'55''	11'52''	37'40''	14'00''

Tableau 1 : Récapitulatif de l'ensemble des données

Cette méthodologie amène donc à réaliser plusieurs étapes de recueil et d'analyse des données.

Les entretiens

Nous avons choisi de réaliser dans un premier temps un entretien avec chaque professionnel afin de recueillir des informations concernant sa formation et sa pratique. Il s'agit de recueillir les représentations des professionnels concernant la place du corps dans leurs pratiques et les interactions avec les jeunes afin de faire émerger la place du double ancrage corporel et interactif dans ces représentations. L'entretien est semi-directif afin de recueillir de façon libre les représentations de chacun autour du thème concerné.

Il est construit autour de trois questions-guides qui sont liées aux premières hypothèses de travail et s'étendent un peu en dehors du cadre de façon à obtenir une vision plus large du cadre d'étude.

- Le parcours et la formation du professionnel peuvent avoir un impact sur les pratiques utilisées « Pourriez-vous me parler de votre parcours de formation ? »
- Les professionnels ancrent leurs pratiques dans l'utilisation du corps et accompagnent ce travail par des interactions verbales et non-verbales pour favoriser le développement des processus de symbolisation des jeunes « Quelle est la place du corps et notamment des plus jeunes, dans vos prises en charge ? Comment l'envisagez-vous ? »
- Le travail en lien avec d'autres professionnels permet de mettre en avant le travail du corps lors de groupes thérapeutiques « Partagez-vous des prises en charges, notamment tournées vers le corps, avec d'autres professionnels de l'IME ? ».

L'entretien est réalisé avant la séance filmée, ce qui permet d'éviter que le professionnel reste focalisé sur la séance et de pointer des éléments à observer par la suite dans les films. Il est enregistré via un logiciel audio sur ordinateur et retranscrit dans son intégralité sous la forme verbatim pour permettre une analyse des propos de chaque professionnel. L'ensemble des prénoms a été modifié pour maintenir un anonymat. Les retranscriptions des entretiens sont présentées dans les annexes 3 à 6.

Les séances filmées

Il s'est ensuite agi de filmer une séance avec chaque professionnel, comme indiqué dans le tableau ci-après, afin de pouvoir observer par la suite la place effective du double ancrage au sein des pratiques.

Professionnels	Objectifs de la séance	Prise en charge	Durée
Psychomotricienne (Caroline)	Réalisation et symbolisation d'un parcours psychomoteur	Individuelle	32'55''
Orthophoniste (Paméla)	Identification de sons	Individuelle	11'52''
Enseignante spécialisée (Mahé)	Connaître des lettres et le tracé des lettres du prénom	Individuelle	37'40''
Animatrice (Lucie)	Affiner le toucher, comparer et identifier des sensations	Individuelle	14'00''

Tableau 2 : Récapitulatifs des séances filmées

L'enregistrement est effectué à partir d'une caméra numérique. L'emplacement de la caméra a été réfléchi sur place avec les différentes professionnelles de façon à pouvoir observer un maximum d'actions mais sans que la caméra ne soit trop visible pour ne déranger ni la jeune, ni les professionnelles. Le film a été réalisé en mon absence de façon à ne pas perturber Nora qui peut être happée par une présence extérieure. Pour des raisons de droits à l'image et pour faciliter l'analyse, les prises en charge sont toutes individuelles.

Là encore les films sont retranscrits en intégralité dans un tableau avec une partie verbatim et une partie description des actions, pour une analyse des interactions et des actions et un croisement des données, et l'ensemble des prénoms a été modifié. Les retranscriptions des films sont présentées dans les annexes 11 à 14.

Construction du cadre d'analyse

Après avoir retranscrit l'ensemble des entretiens et films nous avons choisi de construire des grilles d'analyse pour les films et les entretiens. Les grilles sont construites à partir de critères liés au concept de double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation décrit par Golse.

Nous avons construit une grille pour les entretiens, une grille pour l'ancrage interactif au sein de chaque séance et une grille pour l'ancrage corporel là encore au sein de chaque séance. Les grilles pour chaque professionnel sont présentées en annexes 7 à 10 pour les entretiens, 15 à 18 pour l'ancrage corporel, 19 à 22 pour l'ancrage interactif. Ensuite, un croisement des données par professionnel puis par critère est réalisé pour présenter les résultats.

Concernant les critères d'analyse pour l'ancrage corporel, les actions du jeune et du professionnel sont étudiées. Deux critères sont retenus pour les actions du jeune, deux critères sont retenus pour les actions des professionnels :

- Le critère « cadre » : actions du jeune demandées ou induites par le cadre de la séance
- Le critère « actions spontanées » : détournement du cadre et actions réalisées spontanément par le jeune
- Le critère « signe » : professionnel signant un son, un mot
- Le critère « mime » : professionnel mimant un propos pour encourager une action ou la décrire
- Le critère « désignation » : professionnel appuyant son propos d'un pointage ou d'une action

A travers ces critères nous souhaitons observer la place de l'utilisation des corps du jeune et du professionnel lors des séances et notamment les actions du jeune liées aux sensations.

Concernant les critères d'analyse pour l'ancrage interactif, seules les interventions verbales ou non-verbales du professionnel sont ciblées pour rendre compte de sa pratique. Trois critères sont retenus : cadre, fonction contenant, nomination.

- Le critère « cadre » comprend les verbatim ou actions faisant référence à une consigne, un rappel, un recentrage sur l'action, une demande de répétition,
- Le critère « fonction contenant » comprend les verbatim ou actions de type encouragements, recentrage de l'attention, discussion (sujet non lié à la séance).

- Le critère « nomination » prend en compte les verbatim ou actions de type description d'un objet, d'une action ou question favorisant cette description, répétition pour une reprise de la prononciation, apport de vocabulaire.

A travers ces critères nous souhaitons observer la place de la fonction maternelle décrite par Golse au sein des séances.

Concernant les entretiens, les mêmes critères sont retenus pour l'ancrage interactif. Pour l'ancrage corporel les critères signe et mime concernant les professionnels sont conservés et complétés par les types de support proposés. Les critères parcours et formation, ancienneté, cadre de travail actuel, conception du développement des processus de symbolisation sont ajoutés pour une vision plus globale du cadre d'étude.

Présentation et analyse des résultats

Les séances observées

Les recherches effectuées nous ont permis de filmer quatre professionnelles en séance avec la même jeune. Les descriptions de séances sont réalisées à partir des retranscriptions des films présentées respectivement en annexes 11 à 14.

La séance avec Paméla

Paméla reçoit Nora en prise en charge individuelle 30 min hebdomadaires. Il est nécessaire de préciser que Paméla a fait un malaise une heure avant la séance et n'est pas remise de celui-ci au moment du film, ce qui peut avoir engendré quelques différences par rapport à sa pratique habituelle.

La séance filmée correspond à un travail d'écoute de sons de cris d'animaux, de moyens de locomotion ou d'objets du quotidien, réalisé à partir d'un logiciel sur l'ordinateur du bureau de Paméla. Les éléments à identifier sont éléphant, coq, cheval, violon, réveil, cochon, hibou, tambour, singe, grenouille, trompette, chèvre, avion, flûte, poussin, cymbales, âne et tigre. Les images sont des photos sauf les cymbales et l'avion qui sont représentés par des dessins. La séance se déroule en deux phases et dure 11 minutes 52.

La première phase de présentation et nomination des éléments à partir des images sur l'écran dure 1 minute 43 avec comme consigne « Alors regarde bien On va dire tout ce que tu vois là ». La deuxième, d'écoute et d'identification, dure une dizaine de minutes à partir de la

consigne « alors tu vas écouter avec tes oreilles et tu vas cliquer ou je le ferai moi si c'est compliqué sur l'image qui va avec ».

Paméla et Nora sont assises côte à côte tout au long de la séance, face à l'ordinateur. Nora est encouragée à utiliser la souris et le clavier de l'ordinateur pour la séance.

La séance de Caroline

Elle reçoit Nora en prise en charge individuelle 30 min hebdomadaires.

La séance réalisée dure 32 minutes 55 et est effectuée autour de la mise en place d'un parcours psychomoteur et de sa représentation symbolisée. Elle se déroule en 10 étapes successives :

- Etape 1 : rappel de la séance précédente avec nomination des éléments utilisés qui dure 5 minutes 32
- Etape 2 : installation du parcours qui dure 9 minutes 58
- Etape 3 : réalisation du parcours par Nora qui dure 4 minutes
- Etape 4 : verbalisation sur le parcours effectué qui dure 1 minute 22
- Etape 5 : symbolisation du sens du trajet qui dure 2 minutes 8
- Etape 6 : réalisation du parcours par la poupée qui dure 3 minutes 53
- Etape 7 : nouvelle réalisation du parcours par Nora avec de nouvelles consignes qui dure 2 minutes 7
- Etape 8 : représentation du parcours par collage sur une affiche qui dure 4 minutes 20
- Etape 9 : symbolisation du trajet sur l'affiche qui dure 1 minute 10 (arrêtée en cours)
- Etape 10 : dessin libre de fin de séance qui dure 2 minutes 55

Les étapes 1, et 8 à 10 sont réalisées sur une table où Caroline et Nora sont assises à angle droit. L'étape 4 se fait sur une chaise au début du parcours (hors champ de la caméra). Les autres étapes se font dans toute la salle de psychomotricité. L'étape 6 est habituellement réalisée par Caroline qui suit les indications de Nora mais la présence de la caméra et la volonté de Nora de prendre la poupée ont favorisé ce changement de pratique qui va dans le sens des progrès de Nora. L'implication corporelle de la psychomotricienne est donc moins visible dans la retranscription de cette séance que dans les séances précédentes avec Nora. (Complément d'information post-séance par Caroline)

La séance de Mahé

Elle voit Nora en classe et lors de médiations en co-encadrement tout au long de la semaine en collectif. Pour les raisons énoncées précédemment, la séance ici est individuelle mais cela ne semble pas avoir perturbé Nora tout au moins pour le travail demandé :

« N pourquoi E. là L. ?
M E. il travaille avec L.
aujourd'hui je travaille que avec toi
M après on va changer de jeu
N d'accord »

La séance observée est une séance autour de l'apprentissage des lettres de l'alphabet et de leur tracé. L'enseignante a décidé d'utiliser le bac à sable de la classe pour mener sa séance. Durant la séance sont utilisés dans le bac à sable des moutons, une bergère et un chien, et des lettres mobiles. Il s'agit de réaliser des tracés dans le sable avec la bergère qui doit passer voir tous les moutons avant de rejoindre le chien ou de retrouver des lettres cachées dans le sable avant de les nommer et de les utiliser pour écrire le prénom. La séance dure 37 minutes 40 et se déroule en huit étapes.

- La première étape de découverte et manipulation du matériel (bergère, moutons, chien) dure 2 minutes 5
- La deuxième étape de tracé de chemins dans le sable à l'aide du matériel dure 4 minutes 53
- La troisième étape de tracé de lettres du prénom dure 4 minutes 12
- La quatrième étape de recherche dans le sable et nomination des lettres dure 9 minutes 3
- La cinquième étape d'écriture du prénom avec les lettres mobiles dure 2 minutes 55
- La sixième étape de tracé des lettres du prénom dure 4 minutes 20
- La septième étape d'identification sensorielle d'un tracé de lettres sur la main 5 minutes 10 (dont une minute d'interruption)
- La huitième étape d'identification sensorielle d'un tracé de lettres dans le dos dure 2 minutes 20

Entre les étapes 2 et 3, Nora joue avec le sable pendant 2 minutes, Mahé attend, l'observe, commente.

Les 6 premières étapes sont réalisées sur une petite table avec le bac à sable où Mahé et Nora sont assises à angle droit. Les deux dernières étapes sont réalisées face à face ou l'une derrière l'autre à côté du bac à sable.

La séance de Lucie

Lucie suit Nora en intervenant à mi-temps sur son groupe classe. Elle la suit habituellement en collectif. Là encore la séance est individuelle mais cela ne semble pas avoir perturbé Nora qui n'y fait pas référence. La séance filmée est d'environ 14 minutes et se fait en deux temps. Il s'agit d'activités sensorielles autour du toucher et de l'identification de sensations ou d'objets du quotidien. Lucie et Nora sont assises à la même table, en angle droit. Un grand tissu cache des objets sur la table et Nora travaille notamment à partir de la consigne « tu devines ce que tu touches et puis tu me le dis avant de le sortir ». La première phase autour des sensations « dur », « mou », « doux », « gratte » dure 8 minutes, la deuxième phase autour de l'identification d'objets (bâton, verre, mouchoir en papier, coquillage, carton, papier, tissu, coton, bouchon en liège, poupée) dure 4 minutes 20 et est complétée par un retour d'1 minute 40 sur les notions de la première étape à partir de ces objets.

Les professionnelles observées

Afin de présenter les résultats de notre recherche par professionnelle, une grille d'analyse synthétisant les données essentielles autour de cette professionnelle est réalisée à partir des grilles d'analyse de l'entretien et du film.

Afin de différencier la source des résultats nous mettons en place un code couleur :

- Entretien
- Séance

Le cas de l'orthophoniste Paméla

Les données essentielles concernant les résultats pour Paméla sont synthétisées dans la grille d'analyse suivante réalisée à partir des annexes 7, 15 et 19.

		Verbatim et actions
Ancrage corporel	Types de supports	<p><i>toujours avec des mises en situation, avec du vécu du matériel qu'on trouve dans la vie de tous les jours des petits jeux de kim, des jeux de reconnaissances avec support visuel, sans support visuel</i></p> <p><i>ça peut être des petits jeux sur l'ordinateur, ça peut être des jeux à table ça peut être euh... ça peut être euh.... Des des des des jeux de reconnaissance dans la pièce des des des choses comme ça quoi, le corps est sollicité de toutes façons à tous les moments</i></p> <p><i>un groupe qu'on amène à la ferme deux fois par mois</i></p> <p><i>De la peinture.... Du graphisme, des des choses comme ça, pour, pour essayer de traduire, de représenter leurs émotions</i></p> <p><i>stimulation sur la mémorisation à du visuel, à de l'auditif, à des des choses comme ça, multiplier les supports</i></p>
	Sensorialité	<p><i>j'travailleur beaucoup alors sur euh... l'aspect sensoriel mais je le fais pas toute seule, je le fais avec Caroline la psychomotricienne déjà quand je décide de travailler sur un canal [...] Au départ je ne travaille que sur celui-là</i></p> <p><i>et ça c'est déjà plus compliqué. Voilà, d'associer deux canaux, comme ça, Mais au départ, beh, je travaille soit, essentiellement sur l'auditif ou sur le visuel</i></p>
	Mime	<ul style="list-style-type: none"> -En mimant -imite N -l'imite -En faisant le geste avec les mains
	Signe	<p><i>les enfants avec lesquels maintenant j'utilise quelques gestes, euh de la méthode makaton</i></p>
	Désignation	<ul style="list-style-type: none"> -pointe l'écran -suit les images avec son doigt -pointe une image -montre ses propres oreilles -montre avec la main de N -montre ses oreilles puis la porte -montre en mettant le doigt -Montre l'écran à N. -montre en lui prenant la main
	Cadre	<ul style="list-style-type: none"> -suit sur l'écran -appuie -écoute -pointe sur l'écran -regarde l'écran et suit la flèche et le pointage -clique, écoute, lève la main
	Spontané	<ul style="list-style-type: none"> -balayage désorganisé de l'écran par le regard -pointe sur l'écran -se balance d'avant en arrière -hausse les épaules en regardant P -se mord les lèvres -en tirant la langue -souple -regarde P -se renverse en souriant sur le siège -alterne le regarde écran/P en se mordant les lèvres -regarde la souris en se pinçant les lèvres puis clique -Regarde ailleurs -imite le poussin « cui cui » en regardant P -imite la trompette avec ses doigts -mime « jouer du violon » -met les deux mains devant la bouche pour mimer la trompette -Imite le singe

	Cadre	<p><i>dire tout ce que tu vois</i> <i>Regarde, suis un petit peu là comme ça</i> <i>tu vas écouter avec tes oreilles</i> <i>Regarde ce que ça fait</i> <i>qu'est-ce que tu fais pour en entendre un autre ?</i> <i>qu'est-ce que tu fais ? avec ton doigt</i> <i>alors on re-écoute ?</i> <i>vas-y appuie</i> <i>tu me le redis bien ?</i> <i>Dis-moi le gre nou ille</i> <i>regarde moi</i> <i>montre-moi</i> <i>suit les images avec son doigt</i></p>
Ancrage interactif	Fonction contenante	<p><i>tu vas travailler sur un sens, ... et créer des étayages tout autour qui peuvent aider l'enfant à développer ce sens-là. Alors un étayage visuel, un étayage gestuel, un étayage euh... euh, par le toucher</i> <i>déjà le toucher ça pouvait être important avec les enfants avec lesquels on travaille, euh... dans l'apaisement.</i> <i>je pense notamment à des enfants autistes ou des enfants psychotiques, le fait que le fait de les toucher, ça euh donne le contact tout de suite</i> <i>Donc ça ça dit, je vais communiquer avec toi. Hein, tu , tu es là je te euh, je suis avec toi je, je suis toi</i> <i>la partie mémorisation elle est systématique</i> <i>mais si souviens-toi, on a travaillé à la table, il y avait des petites cartes, essaie de fermer les yeux</i> <i>oui</i> <i>d'accord</i> <i>Ah, ça c'est compliqué</i> <i>oui, et le dernier ?</i> <i>Bravo. Attends je vais monter un peu le son</i> <i>voilà !</i> <i>Allez on en fait un autre ?</i> <i>peut être la grenouille on sait pas</i> <i>c'était la grenouille ça t'es sûre ? je crois pas moi, attends, on va le re-écouter</i> <i>Bravo, après, un autre</i> <i>attends je mets la petite flèche, vas-y clique.</i> <i>Super ! Et on continue</i> <i>c'est quelque chose, ah oui ça ressemble plus à la cloche tu as raison</i> <i>tu te souviens de ce que c'est les cymbales ?</i> <i>quoi ? le bruit qu'on entend dans le couloir ?</i> <i>je sais pas... qui tu as vu dans le couloir en venant ?</i> <i>c'est peut être Morgane qui fait le ménage dans le couloir. C'est ça ?</i> <i>Tu appuyais pas au bon endroit</i> <i>continue</i> <i>Il est où le poussin</i> <i>c'est pas le violon on va le re-écouter c'est un autre instrument</i> <i>c'est bientôt fini N.</i> <i>non c'est pas l'heure, il reste encore un petit peu Regarde on a pas tout fait on les a pas tous entendus les bruits</i> <i>On approche, c'est un instrument de musique. Mais le violon on l'a déjà entendu</i> <i>Super, et le dernier</i> <i>y'en a plus</i> <i>maintenant c'est l'heure</i> <i>je te remercie d'être venue travailler avec moi</i> <i>tu as bien travaillé</i> <i>hoche la tête</i> <i>regarde la souris</i></p>

		regarde N Ecotent, se regardent, hochent les épaules En insistant, se regardent Fait signe « presque » la regarde de l'air « es-tu sérieuse » ? prenant le menton de N
	Nomination	<i>faire évoquer tout le vocabulaire associé, toutes les sensations qu'ils ont pu ressentir, mettre des mots là-dessus</i> l'éléphant ah, c'est pas une poule qu'est-ce que ? oui, qui fait cocorico ? comment il s'appelle lui ? C'est le réveil C'est pas une moto c'est quoi ? c'est pas n'importe quel oi on souffle dedans ça c'est la flûte Un autre instrument dans lequel on souffle non c'est un animal qui ressemble un peu à l'âne je peux te raccompagner ?
Conception du développement des processus de symbolisation		<i>les activités logico-math [...] c'est à partir de là que je basais tout mon travail sur la mobilité de la pensée sur l'organisation de la pensée</i> <i>les enfants d'IME ont besoin de ça, de euh... ils sont pas encore prêts à entrer dans la théorie, pas non plus dans la pensée donc il faut, faut vraiment être dans le faire au départ avec eux</i> <i>Et ça c'est d'eux-mêmes. C'est.... Les sensations ça peut être agréable, désagréable, euh... vigoureuses....</i>

Tableau 3 : grille de synthèse des données pour Paméla

Paméla une orthophoniste ancrée dans le fonctionnement de l'IME

Paméla est orthophoniste à l'IME. Diplômée en 1982 de « l'école de Toulouse », elle a ensuite travaillé 2 ans en libéral avant d'arriver sur cet établissement. Elle y travaille maintenant depuis 32 ans. Elle a travaillé au cours de cette période sur l'ensemble des groupes mais travaille actuellement avec les enfants de 6 à 14 ans. Au cours de son parcours elle a essentiellement réalisé des formations par elle-même, car « la formation sur le euh... la déficience intellectuelle, était quasi inexistante à l'école », dont des formations avec « le Groupe d'Etude sur les Pathologies des Activités Logico-Mathématiques », et « des formations à la dyscalculie », à « l'analyse transactionnelle » et « une initiation à la PNL » Programmation Neuro-Linguistique.

Paméla a choisi de rester dans le médico-social après la découverte de l'IME, du « travail en équipe ». Elle apprécie une « prise en charge plus globale », « moins sur le symptôme scolaire », « largement en amont, ... du scolaire », « contrairement aux ortho en libéral ».

a) Le travail sur le sensoriel et le vécu

Au cours de l'entretien, Paméla évoque un travail à partir du sensoriel, réalisé en groupe avec sa collègue psychomotricienne puis d'un travail perceptif toujours en groupe ou en séance.

Paméla explicite sa pratique en détaillant la progression dans ses prises en charge.

Le choix du sensoriel se fait souvent en premier autour « *de l'auditif ou sur le visuel* ». Elle commence ainsi à travailler sur un sens, « *Quand je décide de travailler sur un canal [...] Au départ je ne travaille que sur celui-là* » à partir par exemple pour l'auditif de « *lotos sonores* », ou même de bruits entendus de sa salle avant d'en associer un deuxième et de commencer à faire des liens du côté plus perceptif. « *et ça c'est déjà plus compliqué. Voilà, d'associer deux canaux, comme ça* ». C'est le cas lors de la séance avec Nora où l'objectif est le travail du canal auditif associé au canal visuel avec comme cadre « *écoute* » et « *regarde* » et où on peut s'apercevoir que l'association de ces deux sens reste compliquée pour Nora. Ainsi au moment d'écouter la trompette elle la reconnaît de façon auditive mais n'arrive pas à associer le visuel.

« N appuie, écoute, P regarde l'écran

N imite la trompette avec ses doigts puis pointe l'écran

N volon !

P c'est pas le violon on va le re-écouter c'est un autre instrument

P remet le son

N regarde P puis mime « *jouer du violon* »

P non, ça ce que tu me montres c'est le violon

N met les deux mains devant la bouche pour mimer la trompette, P regarde l'écran

P ce qu'on cherche c'est la trompette

On souffle (en mimant)

N trompette »

On se rend compte que Nora utilise par contre spontanément le corps en mimant la trompette avant de pointer l'image du violon, de dire violon et de finir par mimer le violon. Cette utilisation du mime se retrouve assez souvent dans la séance où Nora mime l'utilisation des instruments ou imite le cri des animaux. Paméla accompagne également Nora dans ce travail corporel en reprenant ses mimes, en mimant elle-même des propos.

Paméla effectue ce travail sur les sens à partir de jeux « *ça peut être des petits jeux sur l'ordinateur, ça peut être des jeux à table ça peut être euh... ça peut être euh.... Des des des des jeux de reconnaissance dans la pièce des des des choses comme ça quoi, le corps est sollicité de toutes façons à tous les moments* ». Le travail de groupe avec la psychomotricienne se fait également à partir de supports du quotidien « *du matériel qu'on trouve dans la vie de tous les jours, des petits jeux de kim, des jeux de reconnaissances avec support visuel, sans support visuel* » et précise-t-elle « *toujours avec des mises en situation,*

avec du vécu ». Pour Paméla, les élèves d'IME « *ont besoin de ça* », ils ne sont pas « *dans la pensée* » et il faut donc « *vraiment être dans le faire* ».

Concernant le groupe des jeunes amenés à la ferme deux fois par mois (information post-entretien : soins aux animaux avec caresses, nutrition, atelier de fabrication de pain, de perles en laine), et avec lesquels elle retravaille sur ces sorties au sein de l'établissement, elle précise « *ils ont vécu des choses* », « *ça rejoint le côté corporel* ». Le travail passe donc beaucoup « *par c'qu'ils ont senti* ».

b) Paméla la mise en mots des situations et sensations

Autour de ce travail corporel sur les sensations, Paméla décrit sa prise en charge en explicitant qu'il faut ensuite « *faire évoquer tout le vocabulaire associé, toutes les sensations qu'ils ont pu ressentir, mettre des mots là-dessus* ». Concernant le groupe « *ferme* », elle précise qu'à partir des photos et des situations vécues, ce retour sur les sensations vient spontanément des jeunes « *Et ça c'est d'eux-mêmes. C'est.... Les sensations ça peut être agréable, désagréable, euh... vigoureuses....* »

Lors de la séance avec Nora le retour sur le vocabulaire est également présent. La partie nomination repose sur des questions, des précisions concernant ce qui est entendu « *C'est pas une moto c'est quoi ?* », « *c'est pas n'importe quel oi (seau)* », « *ça c'est la flûte Un autre instrument dans lequel on souffle* » et parfois sur l'apport du vocabulaire inconnu « *C'est le réveil* », « *les cymbales* ».

Ces mises en mots en lien avec le travail sensoriel reposent comme on le voit dans la séance sur des interactions que nous avons choisi de répertorier comme « *fonction contenante* ». Paméla utilise notamment de nombreuses interactions verbales ou non-verbales pour des encouragements qui encadrent la séance « *Bravo* », « *voilà!* », « *Allez on en fait un autre ?* », « *Bravo, après, un autre* », « *Super !* », « *et on continue* », « *Super, et le dernier* », « *hoche la tête* », « *Fait signe «presque»* ». Elle utilise également des propositions permettant un recentrage de l'attention sur ce qui est écouté avec parfois une mise en lien « *peut être la grenouille on sait pas* », « *c'était la grenouille ça t'es sûre ? je crois pas moi, attends, on va le re-écouter* », « *c'est quelque chose, ah oui ça ressemble plus à la cloche tu as raison* », « *c'est pas le violon on va le re-écouter c'est un autre instrument* », « *On approche, c'est un instrument de musique. Mais le violon on l'a déjà entendu* ». A l'aide de ces propositions, Paméla permet une mise en lien du vocabulaire et des sons entendus (les instruments, les

instruments dans lesquels on souffle, les animaux semblables...) favorisant une catégorisation.

Paméla favorise également par ces interactions verbales le lien entre différentes sensations et l'analyse du vécu. En début de séance, Paméla fait observer à Nora ce qui se passe quand elle agit sur la souris. De la même façon, dans la séance, Nora s'inquiète du bruit entendu dans le couloir. Paméla lui fait analyser le son, revenir sur ce qu'elle a vu avant d'entrer dans son bureau pour favoriser une analyse et une mise en lien du vécu visuel et auditif.

« P ... quoi ? le bruit qu'on entend dans le couloir ?

N oui

P je sais pas... qui tu as vu dans le couloir en venant ?

N euh... hmmm

P qui c'est qui avait ?

N Pogane

P c'est peut être elle, c'est peut être Morgane qui fait le ménage dans le couloir. C'est ça ?

N oui

P voilà c'est ça le bruit»

Le travail de mise en mots, de description d'action est accompagné chez Paméla par des désignations corporelles. Durant la phase de réflexion sur le son entendu à l'extérieur, Paméla accompagne son propos « *le bruit qu'on entend dans le couloir ?* » par un mime « montre ses oreilles puis la porte ». D'autres interventions verbales sont également associées à des gestes de Paméla « *montre en mettant le doigt* », « *Montre l'écran à N* » et des gestes où elle utilise le corps de Nora pour lui permettre une meilleure compréhension et concentration « *montre avec la main de N* », « *prenant le menton de N* ».

c) Le corps et les interactions chez Paméla

Nous souhaitons ici faire la synthèse des principaux éléments portant sur le cas de Paméla sur lesquels nous comptons nous appuyer dans la discussion :

- Paméla a choisi de travailler dans en IME pour le travail en équipe et la prise en charge globale des enfants pas uniquement centrée sur le scolaire. Elle travaille ainsi sur les prérequis, travaille en co-intervention avec la psychomotricienne, avec les enseignants
- Paméla travaille à partir du corps du jeune dans les séances et médiations « *le corps est sollicité de toutes façons à tous les moments* ». Elle travaille notamment la sensorialité avec la psychomotricienne à partir « *du matériel qu'on trouve dans la vie*

de tous les jours ». Elle travaille en premier sur un canal puis associe plusieurs sens et favorise une analyse en allant vers le perceptif et l'organisation de la pensée (analyse du vécu « *voilà c'est ça le bruit* », catégorisation « *c'est un autre instrument* »)

- Paméla ancre sa pratique dans les situations vécues, dans le faire en précisant qu'avec les jeunes d'IME « *il faut, faut vraiment être dans le faire au départ avec eux* ». Elle utilise donc des supports présents dans la vie quotidienne du jeune ou des médiations comme les journées à la ferme
- Paméla accompagne ses prises en charge d'interactions verbales ou non verbales favorisant les encouragements, l'analyse, la mise en lien
- Paméla insiste sur le rôle de la mise en mots d'objets, d'actions, de ressentis où son travail consiste à « *faire évoquer tout le vocabulaire associé, toutes les sensations qu'ils ont pu ressentir, mettre des mots là-dessus* »

Le cas de la psychomotricienne Caroline

Les données essentielles concernant les résultats pour Caroline sont synthétisées dans la grille d'analyse suivante réalisée à partir des annexes 8, 16 et 20.

		Verbatim et actions
Ancrage corporel	Types de supports	<p><i>notre marque de fabrique j'dirai, euh...c'est qu'on s'implique corporellement avec le jeune donc on est pas uniquement dans du faire-faire mais on est dans du faire avec</i></p> <p><i>le dialogue corporel</i></p> <p><i>l'imitation</i></p> <p><i>tout c'qui est sensori-moteur</i></p> <p><i>c'qui m'intéresse plus c'est son engagement corporel et la façon dont il est là... à explorer</i></p> <p><i>déjà avant la motricité fine ben ya d'autres problèmes plus euh global, au niveau du bras entier, au niveau de l'axe, du contrôle postural</i></p> <p><i>du contrôle postural, de l'axe, du tonus</i></p> <p><i>j'utilise des volants de grs, j'utilise euh des ballons</i></p> <p><i>tous les ptits parcours psychomoteurs</i></p> <p><i>J'joue aussi à la dinette avec les enfants</i></p> <p><i>tout ce qu'i'est jeu symbolique</i></p> <p><i>des bruits du quotidien</i></p>

	Sensorialité	<p><i>c'est vrai qu'j'le travaille au niveau sensorialité, avec tout ce euh, tout c' travail d'expérimentations... euh... multiples, motrices, sensorielles</i> <i>faire des séances sur euh... l'eau chaude, l'eau froide, l'eau tiède, tu vois des choses comme ça... appuyer euh... fort, doucement euh... des choses comme ça. Travailler les contrastes, voilà. Leur faire sentir les choses en travaillant sur les contrastes.</i> <i>on a mis en place un atelier, sensoriel. Là on était vraiment dans, l'exploration on a travaillé le visuel, l'auditif, le tactile, bon voilà. Donc, le tactile c'était, toucher des choses les yeux fermés essayer d'reconnaître euh, avec une main, avec l'autre main, ... déjà toucher,</i> <i>Ya des fois où il est un peu plus euh... il a plus ce cette gesticulation mais ça lui permet de... de sentir son corps et d'être euh... d'y être quoi</i> <i>donc là le toucher il est encore euh... il y est parce que si t'es pas en phase avec l'autre le ballon il tombe</i> <i>puis après on met le ballon et la main, premier toucher</i> <i>Ils le sentent pas quoi, tu vois</i> <i>vraiment sur l'enveloppe, sur la contenance sur, on va utiliser l'eau, on va utiliser des tapis, essayer de se laisser porter... déporter... d'faire des jeux comme ça de... Utiliser l'milieu aquatique qui, qui rappelle hein comme ça le milieu ben dans l'ventre de la maman</i></p>
	Mime	<p><i>on amène le travail par euh... le dialogue corporel, euh... l'imitation on a beau faire « ho hisse »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mime avec ses bras - fait le geste avec la main - mime passer à l'intérieur avec ses bras -mime avec son bras -continue le parcours en mimant avec ses mains -Mime avec sa main monter le toboggan -Mime la descente -relève et assoit la poupée entre les jambes de N. -mime dans avec son bras
	Signe	<ul style="list-style-type: none"> -En signant le son [I] de blanc
	Désignation	<ul style="list-style-type: none"> -Pointe -En montrant sa bouche -montre sur le papier en suivant le tracé -Montre sur le papier -suit le tracé avec le feutre -Pointe du doigt -Prolonge le trait en même temps que le mot -pointe le support à bouger et l'endroit où le mettre -Représente l'emplacement du toboggan -Tape à l'arrière -lui montre l'échelle -s'approche du tunnel et le pointe du doigt -tape sur la plateforme -Accompagne sa parole de la main -Montre le papier -Pointe l'endroit où coller -Re-pointe au même endroit

	Cadre	<p>Pointe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Regarde -Observe -montre du doigt -court chercher le matériel -porte puis pose -Tourne l'élément le pousse contre l'autre -attrape le support et recule -regarde et écoute C -dé-scratche le tunnel -essaie de la soulever -arrive devant le cheval et essaie de l'enjamber, reste coincée, pousse avec ses bras puis arrive à s'asseoir dessus à califourchon - commence à monter -S'assoit, glisse -se met à plat ventre sur le ballon -se met accroupie et roule -porte le bébé et le met assis sur le cheval -mime en regardant C -Regarde le bébé et le met debout sur le cheval -se penche, montre le sol -passe à quatre pattes sous le cheval - mimer en agitant les bras et se met par terre -s'allonge et rampe -roule -montre du doigt en tirant la langue -regarde la salle -Colle debout en faisant des lignes horizontales et en appuyant, -attrape le papier des deux mains en le regardant fixement
	Spontané	<ul style="list-style-type: none"> -Sautille -joue sur l'équilibre, fait des mimiques avec sa bouche -se trémousse sur la chaise -évite du regard avec les yeux très mobiles -lève le doigt d'un coup -joue avec ses yeux, se balance -gigote sur la chaise -frotte ses bras sur la table en se balançant -frotte ses mains sur la surface -se déplace sans but -marche sur le tapis -sautille regarde ses pieds -se secoue sur le cheval en agitant ses bras -se penche en arrière, fait mine de tomber, teste l'équilibre -tient la poupée à bout de bras, la balance, la regarde -frotte la barre du milieu avec sa main -fait se rejoindre ses mains à plusieurs reprises en regardant ailleurs continue, fait du bruit avec ses mains, ouvre la bouche -fait encore plus vite -pose la feuille, et la frotte, tapote dessus -Trace - Se remet à dessiner, colorie un petit endroit, rebouche le feutre

<p>Ancrage interactif</p>	<p>Cadre</p>	<p><i>sans trop d'consignes Et là on est dans du sensori-moteur. [...] Après, vont arriver des consignes un ptit peu plus précises où on va organiser</i> <i>montre-moi où il est</i> <i>Regarde</i> <i>redis-le toi</i> <i>on va aller le prendre et on va construire pour faire</i> <i>on va faire tout le parcours et on va revenir ici ça sera l'arrivée.</i> <i>vas-y tu peux y aller, tu me dis ce que tu fais</i> <i>tu descends ?</i> <i>enlève tes bras pour glisser</i> <i>montre-moi comment tu fais une roulade</i> <i>non sans sauter, tranquillement, tu vas mettre tes mains, tu poses bien ta tête et tu enrroules, enrroule ta tête !</i> <i>toi tu l'as fait, t'as mis les flèches, maintenant tu vas le faire faire au bébé,</i> <i>d'accord ?</i> <i>tu le prends et tu fais avec lui</i> <i>c'est toi qui lui dis ce qui faut faire au bébé, d'accord ?</i> <i>tout à l'heure, t'es montée sur le cheval, d'accord ?</i> <i>Là je voudrais que tu passes en dessous</i> <i>là, je veux que tu ailles dans le tunnel comme le petit lézard il rampe</i> <i>allonge-toi allonge-toi complètement</i> <i>Regarde devant-toi</i> <i>colle, montre-moi comme tu colles</i> <i>regarde ce que tu fais N. par contre</i></p>
---------------------------	--------------	---

	Fonction contenante	<p><i>On fait avec, c'qui fait que l'enfant, euh... la relation elle est plus j'vais démarrer sur euh... c'qui marche bien avec lui voilà pour...pour le... valoriser, pour euh... me servir de tout ça, le mettre en confiance, dans la relation, en confiance avec lui-même, qu'il prenne conscience que voilà, ouah c'est super, il sait faire tout ça...</i></p> <p><i>ils viennent jouer avec moi</i></p> <p><i>dans, l'raisonnement perceptif on commence à analyser un peu [...] on les aide à analyser un ptit peu ça, voilà. A mettre du lien</i></p> <p><i>dans l'interaction, ils sont pas juste à jouer à la dînette dans leur coin</i></p> <p><i>apprendre à toucher, toucher des matières différentes euh..., sans se sentir euh... angoissé euh... donc euh déjà voilà, apprendre à toucher des choses différentes. Et après... et après on a commencé à comparer un ptit peu A mettre des mots sur c'est doux, c'est dur, c'est... 'fin bon voilà</i></p> <p><i>on entend des bruits on sait pas trop c'que c'est, et là bon ben voilà, les aider à reconnaître c'que c'est pour pas se sentir agressé</i></p> <p><i>Où est-ce qu'on se met d'abord ?</i></p> <p><i>je t'ai dit mardi,</i></p> <p><i>tu as super bien travaillé</i></p> <p><i>on va refaire pareil d'accord ?</i></p> <p><i>est-ce que tu te souviens que j'avais pris les feutres</i></p> <p><i>oui encore, on va refaire</i></p> <p><i>C'est super, tu te souviens très très bien !</i></p> <p><i>qu'est-ce qu'il me manque ?</i></p> <p><i>oui bravo !</i></p> <p><i>tu sais, après on fera sur une grande feuille aussi</i></p> <p><i>on va aller construire notre parcours</i></p> <p><i>oui..., je t'aide</i></p> <p><i>ah tu penses qu' on le met tout à côté, comme ça, on essaye ?</i></p> <p><i>alors comment on fait ?</i></p> <p><i>donc le tunnel on va le mettre dans l'autre sens N.</i></p> <p><i>non c'est pas l'heure, après on prendra la poupée N.</i></p> <p><i>A. n'est pas là, elle est malade, d'accord</i></p> <p><i>qu'est-ce tu as envie de faire avec le ballon ?</i></p> <p><i>pour bien me montrer d'abord comment tu fais les roulades</i></p> <p><i>tu lui fais un câlin, d'abord tes mains, va mettre tes mains, c'est tout</i></p> <p><i>Non non plus loin plus loin, pose ta tête enroule Yoa.... Moi j'ai juste, tenu le ballon, super !</i></p> <p><i>dans le tunnel tu marchais comme ça,</i></p> <p><i>Où est-ce que tu mets la première flèche ?</i></p> <p><i>Là c'est le départ, d'accord, ok, après la deuxième</i></p> <p><i>on a beaucoup bougé du coup tu as chaud, c'est pas grave</i></p> <p><i>ah, il va peut-être falloir que tu ailles avec lui</i></p> <p><i>allez allez allez, vite vite vite vite</i></p> <p><i>non, pas de tout de suite, après il va dormir, il a pas encore fini le parcours</i></p> <p><i>Voilà, allez jusqu'au bout comme le petit lézard,</i></p> <p><i>Non sans t'énerver</i></p> <p><i>après je te laisserai 5 minutes Allez C'est super, tu travailles très très très bien</i></p> <p><i>on fera ce travail la prochaine fois, je pense que là t'as très très bien travaillé N.</i></p> <p><i>tu veux prendre le dessin à la maison, je suis d'accord</i></p> <p><i>tu termines le dessin, on va retourner en classe, d'accord N. ?</i></p> <p><i>Se mettant accroupie devant N.</i></p> <p><i>hoche la tête</i></p> <p><i>Tape dans les mains</i></p> <p><i>met N. devant elle et lui tient une épaule devant la feuille</i></p> <p><i>lui sourit pour confirmer, attend...</i></p>
--	------------------------	---

	Nomination	<p>alors le langage bien évidemment il accompagne tout ça, mais c'est moi souvent qui l'accompagne, qui mets en mots... c'qu'il fait, en dialoguant avec euh... l'enfant, ou simplement j'fais des commentaires comme ça</p> <p>au départ le sensoriel c'est moi qui mets les mots</p> <p>Voilà, l'sensori-moteur, et euh après moi j'mets les mots, sur ça. Sur les actions sur euh voilà, sur les ben maintenant Nora, on peut aussi, maint'nant qu'elle construit un peu des ptites phrases on peut maintenant lui faire dire je euh... je monte, je voilà, des ptites choses comme ça</p> <p>Elle on va pouvoir commencer un peu à travailler parce qu'elle met en mots des trucs « ah... j'ai froid, j'ai chaud », des choses qu'elle pouvait pas dire avant moi j'leur donne des inductions verbales</p> <p>là on mettait en mots</p> <p>Souvent c'est nous qui mettions les mots</p> <p>il me semble, effectivement que l'orthophoniste elle met plus rapidement que la psychomotricienne en mots. Et elle sollicite peut être plus euh... le jeune au niveau verbal. Moi j'le f'rais moins tôt quoi tu vois</p> <p>De quelle couleur il est le ballon ?</p> <p>le ballon blanc</p> <p>to bo gan</p> <p>alors qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>comment tu te mets là ?</p> <p>là tu montes et après tu ?</p> <p>il y a du vert</p> <p>le Tunnel</p> <p>mon tunnel, il est grand... !</p> <p>mon tunnel il est rouge</p> <p>on tourne ?</p> <p>et c'est comment ? pourquoi tu dis ho hisse ? c'est ?</p> <p>C'est lourd ?</p> <p>ho hisse, ho hisse</p> <p>c'est lourd !!!</p> <p>le cheval, elle est où sa tête au cheval ?</p> <p>c'est la queue</p> <p>d'accord... t'es montée sur le cheval</p> <p>dans le tunnel</p> <p>l'échelle je monte à l'échelle</p> <p>je glisse</p> <p>N. va dans le tunnel avec le bébé</p> <p>il monte à l'échelle</p> <p>il est... sur les genoux ? sur tes genoux à toi</p> <p>une barre, l'échelle elle a une barre au milieu</p> <p>se montre du doigt et l'encourage à faire une phrase</p> <p>se montre en l'invitant à reprendre</p> <p>se penche et se montre du doigt en l'encourageant des yeux à redire</p>
--	------------	--

<p>Conception du développement des processus de symbolisation</p>	<p><i>Au départ c'est le développement psychomoteur, et ses étapes qui sont quand même euh... bien définies hein euh... on passe pas certains caps quand on a pas... quand on a pas réussi certaines choses avant, donc voilà faut pas brûler les étapes les enfants... 0-3 ans, le parent il joue avec son enfant et l'enfant il apprend via... euh via les jeux avec le parent et la relation avec le parent, donc c'est pour moi la la chose fondamentale</i></p> <p><i>Au départ tout est un peu lié affectif, cognitif euh... moteur, euh... dans ces trois premières années de vie pis après c'est un petit peu plus euh... les choses se sont un petit peu séparées quoi</i></p> <p><i>On peut interagir euh... mais au départ dans ces trois premières années de vie euh... on agit sur un on agit forcément sur le reste en même temps. Euh.... Là, il me semble qu'avec les tout petits faut déjà qu'ils aient euh... cette conscience d'eux-mêmes et... des repères sur eux pour, après, pouvoir... ben quoi voir par rapport à l'autre, transposer ses repères à lui, sur l'autre, pis après dans l'environnement. Et quand... ces étapes-là elles sont pas acquises... beh l'abs... abstraction évidemment c'est... C'est ces liens-là qui petit à petit peuvent am'ner à... à l'abstraction</i></p> <p><i>toucher, explorer, mettre les mains dans la farine « ah ben tiens ça fait d'la poussière », ça (souffle) ah ben si on souffle dessus, les choses de tout petits, vraiment de tout petits, euh même chez nos grands, parce qu'y'en avait qu'avaient 9 ans quand même et, 9-10 ans, voilà, on a été obligé d'repasser par-là, pour après euh... dans un second temps analyser</i></p>
---	---

Tableau 4 : grille de synthèse des données pour Caroline

Caroline psychomotricienne dans la relation corporelle

Caroline est psychomotricienne sur l'IME depuis 5 ans. Elle a été diplômée en 1987 à la Pitié Salpêtrière, a travaillé 6 mois en IME, 15 ans en « service de soin intégré en école » avec des jeunes d'âge primaire et collègue atteints de troubles moteurs, dans un service de soin à domicile avec des enfants trisomiques, dans un « CAMPS diagnostique » (0-3 ans), dans un ITEP et 3 ans au SESSAD de l'IME. Elle a réalisé différentes formations durant son parcours, certaines de par son brevet d'état en biologie, neurologie, anatomie, d'autres par la suite en « relaxation thérapeutique auprès du docteur Bergès » (« type psychanalytique »), « tai-chi », « prise de conscience du corps » (« feldenkrais »), « éveil musical », sur le « massage sensoriel », « l'examen psychomoteur », « le bilan sensori-moteur », « l'activité psychique du nourrisson ». Elle travaille à l'heure actuelle plus particulièrement sur le groupe des 6-14 ans avec également une intervention en groupe sur des élèves d'IMPro (14-18 ans).

a) L'exploration sensorielle et motrice et la manipulation

Caroline lors de l'entretien indique que pour travailler le développement de l'accès à l'abstraction les enfants ont besoin de « cette conscience d'eux-mêmes », « des repères sur eux », « cette unité corporelle ». Ce travail de prise de conscience elle le propose au niveau sensoriel en proposant des « expérimentations... euh... multiples, motrices, sensorielles ». C'est ce besoin de conscience d'unité corporelle chez les jeunes qui l'amène à imaginer avec

le médecin psychiatre une prise en charge en piscine, notamment pour des jeunes autistes ou psychotiques, pour « *les plus morcelés* », pour travailler « *vraiment sur l'enveloppe, sur la contenance sur, on va utiliser l'eau, on va utiliser des tapis, essayer de se laisser porter... déporter... d'faire des jeux comme ça de... Utiliser l'milieu aquatique qui, qui rappelle hein comme ça le milieu ben dans l'ventre de la maman* ». Cette conscience du corps et la régulation tonique sont également travaillées chez des plus grands dans un groupe qu'elle appellerait « *dialogue tonique* », dans lequel le travail est réalisé en binôme à l'aide de médiateurs tels que les ballons, puis par des jeux de coopération puis d'opposition. « *Ils le sentent pas quoi* », « *ces gamins qu'ont des troubles du tonus, prendre conscience de leur propre tonus, c'est souvent dans la relation à... à l'autre* ». « *un peu d'résistance, on pousse* » ce qui permet d'être selon Caroline « *à fond dans l'travail sur l'tonus et sur, sur la conscience du corps* ».

Le travail sur les sensations se fait notamment lors de séances de relaxation avec des plus grands mais Caroline peut également proposer des séances pour « *travailler les contrastes, voilà. Leur faire sentir les choses en travaillant les contrastes* » comme par exemple « *l'eau chaude, l'eau froide* », « *appuyer euh... fort, doucement* ».

Elle a également souhaité mettre en place un atelier sensoriel après sa formation sur le bilan sensori-moteur. C'est l'atelier qu'elle mène avec l'orthophoniste. Durant cet atelier elles ont travaillé « *le visuel, l'auditif, le tactile* » et pour le toucher par exemple « *toucher des choses les yeux fermés, essayer d'reconnaître euh, avec une main, avec l'autre main,... déjà toucher* ». Concernant cet atelier elle indique que les deux professionnelles ont dû passer par « *tout la partie exploration* », même avec des plus grands « *on a été obligé d'repasser par là* » pour plus tard passer à un travail perceptif. Elle décrit cette phase d'exploration autour de la farine par exemple « *toucher, explorer, mettre les mains dans la farine* », faire remarquer que ça fait de la poussière quand on souffle. « *Les choses de tout petits, vraiment de tout petits* ».

Le travail corporel se fait également autour de parcours de psychomotricité en proposant au départ des parcours « *sans trop de consignes* » pour observer « *l'exploration* », « *la manipulation* » en « *aménageant l'espace ensemble* » quand le jeune n'est pas apte à le faire. Caroline précise même « *c'qui m'intéresse plus c'est son engagement corporel et la façon dont il est là... à explorer.* ». Ensuite Caroline indique qu'elle fait évoluer les parcours en ajoutant des consignes plus précises. C'est ce que nous pouvons observer lors de la séance

avec Nora. L'étape 2 de la séance correspond à l'aménagement de l'espace par la jeune et Caroline. Ensuite, durant l'étape 3, Nora peut explorer librement, avec une orientation dans le parcours, les modules installés, « *c'est toi qui vas faire, comme tu veux, sur le cheval, le tunnel, le toboggan* » et lors de l'étape 7 elle va refaire ce même parcours mais avec des consignes « *tout à l'heure, t'es montée sur le cheval, d'accord ? Là je voudrais que tu passes en dessous* », « *là, je veux que tu ailles dans le tunnel comme le petit lézard* », « *il rampe* ».

Lors de cette séance elle réalise un grand nombre d'actions motrices différentes induites par le cadre de la séance et le parcours, elle « regarde et écoute », « essaie de la soulever [l'échelle] », « arrive devant le cheval et essaie de l'enjamber, reste coincée, pousse avec ses bras puis arrive à s'asseoir dessus à califourchon », « commence à monter », « S'assoit, glisse », « se met à plat ventre sur le ballon », « se met accroupie et roule ». Mais ces actions peuvent également être spontanées, elle « joue sur l'équilibre », « frotte ses bras sur la table en se balançant », « frotte ses mains sur la surface [du cylindre] », « sautille regarde ses pieds », « se secoue sur le cheval en agitant ses bras », « se penche en arrière, fait mine de tomber, teste l'équilibre », « tient la poupée à bout de bras, la balance, la regarde ». Ces différentes actions et expérimentations indiquent les besoins d'explorations motrices et sensorielles de Nora et sont accompagnées notamment dans cette séance, celles induites par le cadre, par des interactions verbales ou non-verbales de Caroline.

b) Les interactions verbales et corporelles

Tout au long de la séance, Caroline encourage Nora à mettre en mots, en phrases, les actions réalisées ou le vocabulaire associé soit de façon verbale « *alors qu'est-ce que tu fais là ?* », « *comment tu te mets là ?* », « *là tu montes et après tu ?* », « *et c'est comment ? pourquoi tu dis ho hisse ? c'est ?* » soit de façon non-verbale « se montre du doigt et l'encourage à faire une phrase », « se montre en l'invitant à reprendre ». Caroline réalise également ce travail de mise en mots pour donner le vocabulaire absent « *c'est lourd !!!* », le compléter « *mon tunnel, il est grand...!* », « *mon tunnel il est rouge* », faire des phrases « *N. va dans le tunnel avec le bébé* ». Cette nomination est également souvent accompagnée au niveau non-verbal de mimes « continue le parcours en mimant avec ses mains », « Mime avec sa main monter le toboggan », « Mime la descente », « relève et assoit la poupée entre les jambes de N. » réalisés par Caroline ou de désignations « lui montre l'échelle », « s'approche du tunnel et le pointe du doigt ». Celle-ci met également en mot les ressentis et émotions par des interactions

avec une fonction contenant « *on a beaucoup bougé du coup tu as chaud, c'est pas grave* », « *Non sans t'énerver* ».

Caroline encourage aussi Nora tout au long de la séance, « *oui bravo !* », « *Voilà, allez jusqu'au bout comme le petit lézard* », « *allez, allez, allez, vite, vite, vite, vite* » encouragements accompagnés d'interactions non-verbales « *hoche la tête* », « *Tape dans les mains* », « *lui sourit pour confirmer, attend...* », pouvant favoriser un recentrage, une meilleure contenance « *met N. devant elle et lui tient une épaule devant la feuille* ».

Caroline nous avait décrit la place du langage dans les séances lors de l'entretien où elle indiquait « *alors le langage bien évidemment il accompagne tout ça, mais c'est moi souvent qui l'accompagne, qui mets en mots... c'qu'il fait, en dialoguant avec euh... l'enfant, ou simplement j'fais des commentaires comme ça* ». Concernant Nora elle précisait ce qu'on peut également observer dans la séance « *moi j'mets les mots, sur ça. Sur les actions sur euh voilà, sur les ben maintenant Nora, on peut aussi, maint'nant qu'elle construit un peu des ptites phrases on peut maintenant lui faire dire je euh... je monte, je voilà, des ptites choses comme ça* ».

Au cours de la séance filmée, Caroline utilise une poupée comme outil d'interaction lors de l'étape 6 où Nora doit dire à la poupée ce qu'elle doit faire, étape réalisée jusqu'alors avec Caroline à la place de la poupée. Cette étape utilisant un médiateur apprécié et réclamé par Nora, la poupée, favorise une nouvelle verbalisation autour du travail effectué. Cette nouvelle mise en mots suivie par un nouveau temps de symbolisation par l'image montre le travail autour du développement des processus de symbolisation chez Caroline.

Ce travail d'interactions lors des séances et de mise en mots se retrouve également lors des ateliers avec l'orthophoniste « *Souvent c'est nous qui mettions les mots* » en mettant en avant une légère différence dans leurs pratiques « *il me semble, effectivement que l'orthophoniste elle met plus rapidement que la psychomotricienne en mots. Et elle sollicite peut être plus euh... le jeune au niveau verbal. Moi j'le f'rais moins tôt quoi tu vois* » et en précisant

« *j'pense qu'elle intervient à un niveau au-d'ssus du psychomotricien, c't'à dire que... moi j'vais chercher encore plus en, en...*

En deçà

En deçà, au niveau sensoriel. »

c) Le jeu dans la relation

Au cours de l'entretien, Caroline donne une autre spécificité de son travail de psychomotricienne « *on s'implique corporellement avec le jeune* », « *on est dans le faire avec* ». Même si cette implication est moins visible lors de la séance filmée, durant laquelle la présence de la caméra a encouragé Caroline à utiliser un outil médiateur, la poupée, l'utilisation du mime, l'installation du parcours, les démonstrations « *marche à quatre pattes* », attestent de ce faire avec. Caroline justifie cette nécessité en revenant au tout-petit « *le parent il joue avec son enfant et l'enfant il apprend via... euh... via les jeux avec le parent et la relation avec le parent* » et en concluant « *c'est pour moi la, la chose fondamentale* ».

Le jeu est donc très présent dans les séances de psychomotricité de Caroline « *quand ils sont tout petits d'toutes façons ils ont pas d'demandes, ils viennent, euh... ils viennent jouer avec moi, voilà* » et notamment les jeux symboliques « *J'joue aussi à la dînette avec les enfants, mais bon voilà, dans l'interaction* » et « *c'est vachement riche* ».

On voit donc l'importance de ce jeu en relation pour Caroline où les corps du professionnel et du jeune sont en action et où les interactions sont présentes se rapprochant de Joly (2008) qui définit la psychomotricité, comme vu précédemment, comme « *une motricité ludique en relation* » (p. 26).

d) Le corps et les interactions chez Caroline

Nous souhaitons ici faire la synthèse des principaux éléments portant sur le cas de Caroline sur lesquels nous comptons nous appuyer dans la discussion :

- Caroline ancre sa pratique dans l'utilisation de supports ludiques et dans l'expérimentation motrice et sensorielle du jeune
- Elle a voulu mettre en place, après une formation, un atelier sensoriel, même avec des jeunes de 9 ans, pour favoriser ces expérimentations qu'elle accompagne simplement d'observations et qu'elle décrit comme un préalable chez ces jeunes avant de pouvoir analyser
- La nomination est très présente dans sa séance avant l'action, pendant et après ce qui favorise une symbolisation à partir d'un vécu du jeune, travail de symbolisation renforcé par une symbolisation par l'image

→ Caroline donne une place primordiale aux interactions et aux jeux, notamment aux jeux symboliques et les compare à la relation parent-tout petit en indiquant que c'est bien par le jeu et par cette relation que le tout petit apprend

Le cas de l'enseignante Mahé

Les données essentielles concernant les résultats pour Mahé sont synthétisées dans la grille d'analyse suivante réalisée à partir des annexes 9, 17 et 22.

		Verbatim et actions
Ancrage corporel	Types de supports	<i>vraiment besoin de beaucoup manipuler ils utilisent voilà d'la pâte à modeler de... du sable, d'la farine, d'la semoule pâte à modeler, donc on s'en sert pour faire des lettres, pour travailler sur le schéma corporel, pour euh... travailler sur les formes J'dirai quand même essentiellement en graphisme on fait beaucoup de cuisine aussi [...] pour ... travailler sur le lexique donc, ils catégorisent des marionnettes on théâtralise vraiment un album</i>
	Sensorialité	<i>certains ont besoin juste de mettre leurs mains dans euh... alors ça peut être la semoule, la farine, ou même le sable Ils ont besoin en fait de voilà de transvaser, de manipuler, juste ya pas de but là d'apprentissage moi j'ai vraiment la partie écoute musicale disons que c'est ma collègue qui a vraiment un atelier, éveil sensoriel, qui travaille sur les différents sens</i>
	Mime	<i>soit c'est moi qui...déclenche avec les marionnettes Trace le chemin avec la bergère Lui refait faire l'empreinte de la main Fait faire le trajet à la bergère en tenant les mains de N. Etale le sable. met les mains ouvertes au-dessus du bac et fait de grands gestes mime avec les deux mains Mime avec la main fait des grands ronds dans le sable</i>
	Signe	<i>les gestes de la méthode Borel Maisonny le makaton d'associer des gestes à certains mots -Accompagne le mot en faisant un geste de la main -Exagère la mimique de la bouche et finit en ajoutant un geste de la main au-dessus du nez (type Borel-Maisonny) -met le doigt sur le côté de sa gorge pour « signer » le son puis le fait sur N. -En signant avec l'index -L'imite en signant -En « signant » le son</i>

	Désignation	<p>En passant au-dessus des moutons avec son doigt pour suivre la ligne Lui montre devant les yeux et la fait tourner Montre le chien devant ses yeux. Pointe le chien du doigt suit la trace avec son doigt montre son oreille Montre ses yeux, puis les moutons Suit la trace la ramène au milieu du bac sous le sable et secoue pour faire du bruit En montrant les lettres alignées de la tête Trace un trait sous les lettres dans le sens de la lecture en scandant le prénom Trace en même temps montre son index et trace sur l'épaule de N fait l'empreinte du n</p>
	Cadre	<ul style="list-style-type: none"> -regarde les objets -suit les moutons des yeux et de la tête -reprend le geste -observe -pose la bergère dans le sable, commence à la déplacer -trace un chemin -regarde en jouant avec sa bouche -commence à tracer -regarde puis fait pareil -font des ronds dans le sable - continue de descendre remonte - cherche devant elle du bout du doigt - cherche main à plat - gratte un peu le sable - fouille avec deux mains en caressant un tas - gratte fort avec une main -gratte doucement avec les deux mains -frotte doucement au-dessus de la lettre -l'imite fait des ronds rapides devant elle -continue les grands ronds - trace

	Spontané	<ul style="list-style-type: none"> -caresse le sable. -Compte en pointant un peu au hasard -attrape du sable avec sa main et la fait glisser pour faire un tas. -aligne les moutons un bleu, un jaune... -pointe la trace -tapote avec le poing sur le sable -fait des traces devant elle avec le poing, puis avec la main ouverte -pose la main dans le sable -lève la main, fait couler le sable qu'elle avait dedans en le regardant -attrape un mouton, lui fait traverser le bac à sable « en sautant » -Récupère du sable de tous les côtés -Pose la casserole sur le tas pour faire une trace, -commence à remplir avec la cuillère -voit que ça coule dessous mais continue -tape sur le rebord du bac avec la cuillère -prend une pincée de sable et saupoudre -des traces avec son doigt -plonge les deux mains -En faisant le geste du t de Borel -gratte le sable avec sa main -Pose les deux mains à plat -attrape du sable dans les deux mains et les lève en le regardant couler -fouille doucement, gratte avec la main -Pointe des petits tas dans le bac -la regarde et l'imité -en caressant le sable -fait couler du sable poings serrés, regarde ses mains, les ouvre et ferme -En mimant avec l'index -Pousse le sable pour faire un tas. -Ramène le sable vers elle. -tape fort sur le tas de sable
Ancrage interactif	Cadre	<p><i>regarde, elle est-où ton étiquette ?</i></p> <p><i>viens t'asseoir là, sur la chaise bleue</i></p> <p><i>Tu dois la faire se promener dans le sable, elle doit aller donner à manger à tous les moutons et à la fin, elle ira voir le chien.</i></p> <p><i>N. regarde, regarde les moutons</i></p> <p><i>toi tu vas faire avec ton doigt</i></p> <p><i>tu vas aller toucher le mouton, descendre toucher ce mouton, et remonter jusqu'au chien d'accord ?</i></p> <p><i>Allez, tu peux chercher avec tes mains, tu peux te mettre debout</i></p> <p><i>vas-y avec tes mains, cherche, dessous</i></p> <p><i>partout avec tes mains, fouille</i></p> <p><i>Encore, gratte</i></p> <p><i>regarde frotte ta main</i></p> <p><i>je voudrais que tu prennes si tu peux les lettres de ton prénom</i></p> <p><i>alors ferme les yeux, je vais tracer une lettre dans ta main tu dois trouver qu'elle lettre je fais</i></p> <p><i>t'as pas besoin de prendre du sable On le fait juste glisser</i></p>

	Fonction contenante	<p>on la prendra tout à l'heure Tiens assieds-toi T'as vu j'ai enlevé toutes les voitures hein ? je t'ai amené autre chose, tu veux voir ? Et on va se raconter une petite histoire Elle va voir le premier mouton, elle marche... et elle doit aller voir tous les moutons pour leur donner à manger, il faut pas en oublier hein ? vas-y continue je sais pas, ya la musique ? c'est les copains qui mettent la musique ? à la danse on le fera une autre fois Est-ce que ta bergère elle a été voir ce mouton ? ah non je vois pas de trace à côté je vais enlever des moutons parce qu'y en a beaucoup Elle monte la montagne, « bonjour mouton » Ouah !!!! bravo N. super, alors regarde à la fin tu pourras préparer à manger ça y est c'est bon ? est-ce qu'il y a des trous dans ta casserole ? ah si, sinon on peut pas faire des routes dans le sable ! Là on fait un petit travail, donc après on pourra faire une montagne si tu veux. E. il travaille avec L. aujourd'hui je travaille que avec toi alors on va faire un petit jeu tu triches pas N. hein ? ah ! comment tu sais qu'elles sont cachées ici ? J'en vois deux Regarde bien Tu la vois ? à la récréation on jouera à cache-cache Je suis pas en train d'écrire sur ton tee-shirt, regarde je fais comme ça bon tu as très bien travaillé N. (observe patiemment toutes les expérimentations de N. et attend pour la remettre dans l'activité)</p>
	Nomination	<p>Qu'est-ce que c'est ? des moutons tu veux les compter ? tu fais une ligne de moutons ? Tu sais ce que c'est une bergère La bergère elle s'occupe des moutons le chien et oui ça marque, on voit le chemin qu'elle fait la bergère tu fais ton empreinte de main c'est ça ? tu veux tout prendre ? qu'est-ce que tu as fait là. tu remplis ? tu as vu que ça coulait ? il ya des trous ? J'ai cassé la montagne C'est quoi cette lettre ? n le n de N. tu prends la bergère tu descends... jusqu'au mouton on remonte jusqu'à ce mouton tu descends jusqu'au mouton bleu et tu remontes jusqu'au chien encore un a tu veux que je cache la lettre Oh tu fais des grands cercles t'as fait un château On monte, on descend et on remonte Un grand..... rond n les empreintes On peut faire le n</p>

Conception du développement des processus de symbolisation	<i>On est sur des enfants qui ont vraiment besoin de beaucoup manipuler donc j'imagine que c'est ... toutes ces classes qui ont été spécialisées</i>
--	--

Tableau 5 : grille de synthèse des données pour Mahé

Mahé l'enseignante de la classe interne des « petits »

Mahé est professeur des écoles depuis 8 ans dont 5 ans en classes spécialisées même si pour des raisons personnelles, elle n'a pas encore passé sa spécialisation. Elle a en effet travaillé en CM2, avec des CP, des CE2, des « petits-moyens » de maternelle et 4 ans sur une CLIS après une licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) et une « licence en sciences de l'éducation par correspondance » pendant son travail de « directrice pédagogique de CLAE ». Elle travaille actuellement sur l'IME en classe interne avec le groupe de jeunes de 7 à 13 ans dont fait partie Nora, « le groupe, dit des petits », « des enfants pour lesquels on considère... euh... qu'ils ne peuvent pas être en classe annexée ».

a) Des pratiques autour de la manipulation

Mahé, lors de l'entretien, paraît déstabilisée lorsque je lui demande qu'elle est la place du corps dans sa pratique auprès des jeunes. Elle se demande pour commencer si elle doit parler vraiment de ses pratiques ou d'une manière globale sur l'établissement, puis quand je lui reprécise que c'est de sa pratique dont je veux qu'elle me parle « alors (blanc) Disons que euh... ». Elle présente ensuite son groupe de jeunes comme ayant « besoin de beaucoup manipuler ». Elle parle de ses supports d'apprentissage en citant « la pâte à modeler de... du sable, d'la farine, d'la semoule ». Elle suppose au cours de cet entretien que ce nécessaire travail de manipulation se retrouve dans toutes « ces classes qui ont été spécialisées » car « on peut pas passer sur les supports euh un peu traditionnels ». Après cette présentation elle s'inquiète « j'sais pas trop, ça m'paraît large en fait comme euh... » ce qui semble indiquer que le passage par le corps qu'elle effectue pourtant en classe, comme on le voit également avec la séance, n'est pas encore identifié et analysé dans le cadre de sa pratique.

Durant la suite de l'entretien, dirigé vers les sens, et pour commencer vers le toucher, elle précise l'utilisation de la pâte à modeler par exemple qui permet le travail sur les lettres ou « de travailler sur le schéma corporel », sur « les formes », de la farine ou du sable qui permettent de travailler le graphisme notamment. Elle présente également la médiation cuisine permettant un travail sur le lexique et sur la catégorisation « les ingrédients, les ustensiles, les verbes d'action ». Elle précise également que certains « ont besoin juste de mettre leurs mains dans [...] la semoule, la farine ou même le sable juste pour décrocher ou

pour se détendre ». Elle note que ces jeunes « *ont besoin en fait de voilà de transvaser, de manipuler* » en précisant que « *juste ya pas de but là d'apprentissage* ». Quand je lui demande si ces temps sont utilisés à des fins pédagogiques elle explique qu'elle ne voit pas comment elle pourrait « *l'adapter et pour l'exploiter* » mais cite cependant des pistes éventuelles « *en sciences* », « *manipulations avec transvasement avec de l'eau* », « *sur les quantités, sur les contenances sur euh...sur les mesures* ». Deux fois elle renvoie le travail du corps et des sens à sa collègue Lucie « *qui a vraiment un atelier, éveil sensoriel* ».

Cependant, lors de l'entretien quand elle parle des manipulations, des supports, de l'utilisation de marottes, des séances d'écoute musicale, du makaton et des signes de la méthode Borel-Maisonny, mais également lors de la séance utilisant le bac à sable, le toucher, la vue, on peut se rendre compte que le corps et les sens sont largement exploités dans la pratique de Mahé mais qu'elle n'en a pas entièrement conscience.

b) Le corps et les interactions bien présents

Durant la séance, le cadre des actions de Nora se fait autour de « *toi tu vas faire avec ton doigt* », « *tu vas aller toucher le mouton, descendre toucher ce mouton, et remonter jusqu'au chien d'accord ?* », « *Allez, tu peux chercher avec tes mains, tu peux te mettre debout* », « *vas-y avec tes mains, cherche, dessous* », « *partout avec tes mains, fouille* », « *gratte* ». Le toucher et la vue de Nora sont mobilisés pour lui permettre d'observer, de guider puis d'analyser le tracé effectué. C'est le fait de « *toucher le mouton* » qui indique que le tracé est réussi.

Si les interactions avec les jeunes ne sont pas présentes dans l'entretien, on peut voir que Mahé interagit de différentes façons avec Nora lors de la séance. Pour commencer, comme nous l'avons vu, les sens sont présents dans les consignes induisant les actions de Nora ainsi que dans les relances favorisant une centration sur l'activité « *J'en vois deux Regarde bien Tu la vois ?* », « *et oui ça marque, on voit le chemin qu'elle fait la bergère* ». Certaines relances permettent également une réflexion sur le visuel par exemple « *ah ! comment tu sais qu'elles sont cachées ici ?* », interactions qui permettent un travail, une réflexion sur l'absence de l'objet caché mais retrouvé par la suite. Certaines se font parfois de façon ludique, autour d'une histoire guidant le travail à réaliser « *je t'ai amené autre chose, tu veux voir ?* », « *Et on va se raconter une petite histoire* », « *Elle va voir le premier mouton, elle marche... et elle doit aller voir tous les moutons pour leur donner à manger, il faut pas en oublier hein ?* », « *Elle monte la montagne, «bonjour mouton* ». Des encouragements ponctuent également la

séance « *Ouah !!!!* », « *bravo N. super, alors regarde* », « *bon tu as super bien travaillé N.* ». Mahé interagit également de façon non-verbale avec Nora en lui prenant la main pour la faire agir, en mimant des actions et en signant des mots ou des sons. Enfin, la nomination est très présente chez Mahé pour nommer « des moutons », « le n de N. », « les empreintes » ou décrire les actions de Mahé elle-même « *je vais enlever des moutons parce qu'y en a beaucoup* » ou de Nora « *Oh tu fais des grands cercles* », « *t'as fait un château* », « *On monte, on descend et on remonte* », nominations souvent accompagnées de désignations, notamment de pointages.

c) Des interactions aussi pour les expérimentations spontanées

Mais contrairement à ce qu'elle précise dans l'entretien, Mahé utilise également dans la séance les actions spontanées de Nora en l'observant et en interagissant avec elle pour nommer et décrire ces actions, lui demander de nommer ou décrire ses actions, focaliser son attention sur un problème.

Ainsi durant la séance, Nora va réaliser de nombreuses actions spontanées en utilisant le sable. Certaines de ces actions ne sont pas relevées par Mahé qui ne les voit pas, ou qui ne les utilise pas mais montre les différentes expérimentations de Nora qui touche le sable de différentes façons « *caresse le sable* » ou le « *fouille doucement, gratte avec la main* », qui déplace le sable de différentes façons, « *attrape du sable avec sa main et la fait glisser pour faire un tas* », « *prend une pincée de sable et saupoudre* », qui agit sur le sable en variant l'intensité « *tapote avec le poing sur le sable* », « *tape fort sur le tas de sable* », « *attrape du sable dans les deux mains et les lève en le regardant couler* », « *fait couler du sable poings serrés, regarde ses mains, les ouvre et ferme* », ou qui laisse des traces « *des traces avec son doigt* », « *Pose les deux mains à plat* ».

D'autres sont nommées par Mahé qui observe et commente patiemment ou encourage Nora à décrire ce qu'elle fait. Ainsi lorsque Nora « *compte en pointant un peu au hasard* », Mahé lui demande « *tu veux les compter ?* », lorsqu'elle « *aligne les moutons* » ou qu'elle « *Pousse le sable pour faire un tas* », elle lui propose « *tu fais une ligne de moutons ?* » ou reprend ses propos « *t'as fait un château* », lorsqu'elle « *fait des traces devant elle avec le poing, puis avec la main ouverte* » elle l'aide à refaire une empreinte en nommant l'action « *tu fais ton empreinte de main c'est ça ?* », lorsqu'elle « *commence à remplir avec la cuillère* » Mahé apporte le vocabulaire en la questionnant « *tu remplis ?* », enfin Mahé lui fait remarquer que le sable coule sous la casserole « *tu as vu que ça coulait ? il ya des trous ?* », Nora regarde,

« voit que ça coule dessous mais continue » et Mahé propose à nouveau une solution « *est-ce qu'il y a des trous dans ta casserole ?* ».

d) Le corps et les interactions chez Mahé

Nous souhaitons ici faire la synthèse des principaux éléments portant sur le cas de Mahé sur lesquels nous comptons nous appuyer dans la discussion :

- Mahé a observé des besoins en manipulation de ses élèves pour développer des apprentissages et favorise ainsi le faire dans ses pratiques
- Elle propose de nombreux supports liés aux différents sens : semoule, sable, pâte à modeler, cuisine, écoute musicale visant des compétences scolaires telles que le graphisme, la connaissance des lettres, des formes, l'apprentissage du lexique
- Elle ne semble pas savoir comment utiliser les expériences sensorielles spontanées de ses élèves ou du moins analyser ses interactions autour de ces expériences
- Elle semble pourtant laisser faire, observer et commenter ces expérimentations spontanées et aider à leur analyse

Le cas de l'animatrice Lucie

Les données essentielles concernant les résultats pour Lucie sont synthétisées dans la grille d'analyse suivante réalisée à partir des annexes 10, 18 et 22.

		Verbatim et actions
Ancrage corporel	Types de supports	<i>l'atelier yoga au travers du cirque pris sous forme de jeu les objets que je choisis dans l'environnement</i>
	Sensorialité	<i>J'ai travaillé sur des projets plutôt sensoriels on a fait quand même le toucher, j'avais le goût des petits jeux des exercices de kim là, sur le goût C'est surtout goût et toucher</i>
	Mime	<i>je mets la main dans le sac</i> -Imite l'action de caresser avec une main -En imitant N. sans le coton -l'imite avec sa main
	Signe	

	Désignation	<ul style="list-style-type: none"> -pointe par-dessus le tissu -frotte la main avec l'éponge -Tapote la table -passe le coton sur la main de N -Passe le coton sur la joue de N -montre le coton -Pointe le bouchon -passe le coton sur la main de N. -Repasse le coton sur la main de N. -Lui montre
	Cadre	<ul style="list-style-type: none"> -glisse la main sous le tissu en regardant L -regarde toujours L, fait ce qu'elle dit -garde une main sous le tissu, tend l'autre main -glisse sa main -regarde, serre avec une main, appuie avec les deux mains -L fait bien toucher la matière sous le tissu -serre le bouchon -serre le coton -En montrant le tissu -Touche -attrape les deux -sort une éponge la regarde -passe ses mains dans la boîte sous le tissu -touche, appuie -touche, on entend le bruit -En lui faisant toucher l'objet -appuie sur le corps de la poupée en la regardant -appuie dessus avec ses deux mains -serre le coquillage dans sa main -le prend, le regarde, appuie avec ses mains -attrape le coton et le frotte directement contre sa joue -appuie sur le bâton -range les objets dans la boîte
	Spontané	<ul style="list-style-type: none"> -Fait du bruit avec la main dans la bouche -hoche la tête -hoche la tête en regardant ailleurs -regarde toujours ailleurs en tirant la langue -frotte le coton sur sa joue en tirant la langue -Fait le tour de son visage avec le coton -appuie le bouchon sur sa joue, le serre dans sa main -frotte le côté vert sur sa joue -le frotte contre sa joue -se mord le doigt -ouvre la bouche, tire la langue -sort le bouchon, l'appuie sur sa joue -Fait non avec le doigt tout en continuant à caresser le coton -Continue à jouer avec le papier le froisse

Ancrage interactif	Cadre	<p><i>qu'est-ce que tu ressens ?</i> <i>j'essaie de les faire s'exprimer sur les ressentis</i> <i>tu peux glisser la main sous le tissu</i> <i>Tu ne sors pas la main</i> <i>Alors tu vas me dire si c'est doux ou si c'est dur</i> <i>touche-le</i> <i>Mets les deux mains dedans</i> <i>Tu vas deviner si c'est par exemple du papier, une feuille, tu vas deviner si c'est un arbre par exemple, une écorce...</i> <i>Tu devines ce que tu touches</i> <i>touche le avec ta main</i> <i>on le sort pas !</i></p>
	Fonction contenante	<p><i>donc je leur dis tiens montre-moi dans l'environnement, à quoi ça t'fait penser</i> <i>je leur dis, regardez sur cette table-là ya quelque chose de blanc, bon, c'est ça,</i> <i>après ça ressemble à un caillou, donc j'essaie de donner des petits éléments bon</i> <i>on comme si c'était un trésor qu'on allait chercher dans une poche</i> <i>Allez vas-y (chuchoté)</i> <i>Va dans la boîte à trésor</i> <i>donne-moi ta petite main</i> <i>regarde Attends</i> <i>C'est dur ou c'est mou ?</i> <i>très bien</i> <i>tu as dit que c'était dur Tu trouves que c'est dur</i> <i>Est-ce que c'est dur comme ça ?</i> <i>Allez un autre Les deux petites mains elles vont plonger dans la malle au trésor Et</i> <i>on termine le jeu Vas-y</i> <i>Attention, tu te concentres, est-ce que c'est dur est-ce que c'est mou ?</i> <i>très bien, on va finir là le jeu...</i> <i>oui mais là elle est partie la guêpe</i> <i>C'est très bien, c'est très très bien N.</i> <i>Ensuite, on continue le jeu ?</i> <i>Très bien N., et bien voilà notre petit jeu est terminé, ça t'a plu ?</i> <i>merci N. ! c'est super !!</i> <i>l'encouragement du regard</i></p>
	Nomination	<p><i>ils ont pas forcément les mots</i> <i>je leur montre déjà le panel d'objets, ou de matériaux que je vais cacher</i> <i>tu sens qu'c'est doux, que c'est comme le tissu, comme euh du coton</i> <i>oui ça gratte, je te le montre</i> <i>est-ce que c'est dur comme la table ?</i> <i>c'est dur</i> <i>C'est un ?</i> <i>doux comme quoi ?</i> <i>C'est une petite ?</i> <i>C'est du coton</i> <i>c'est doux</i> <i>aïe !! Et oui ça fait mal, ça gratte !</i> <i>qu'est-ce que c'est ?</i> <i>C'est comment ?</i> <i>Est-ce que c'est froid ?</i> <i>Qu'est-ce que c'est ? du papier ?</i> <i>Un petit verre</i> <i>un papier...</i> <i>CO-quillage !</i> <i>Ça fait du bruit...</i> <i>on les remet dans la boîte</i></p>

<p>Conception du développement des processus de symbolisation</p>	<p><i>on va observer que le corps, euh... Est partie intégrante de la structuration de euh de la personnalité de l'enfant quoi, autant mental que psychique celui qui s'approprie vraiment son corps, la dimension complète de son corps, la globalité [...] Il pourra peut-être mieux appréhender, euh... l'extérieur j'ai le sentiment justement en pensant par le biais du corps, on atteint une autre dimension. Et on peut p't'être passer après à une étape supérieure qui est peut-être plus euh le développement cognitif déjà l'enfant il joue, euh... déjà quand on est petit on joue il faut qu'elle le voye, ouais elle p't'être elle a besoin de toucher, et puis de le voir Je touche, je vois, je sens, [...] Et je peux peut être dire,</i></p>
---	---

Tableau 6: grille de synthèse des données pour Lucie

Lucie l'animatrice tournée vers le corps

Lucie est « animatrice socio-culturelle » et travaille depuis 6 années au sein de l'IME en tant qu' « intermittente » et depuis trois ans à mi-temps sur temps scolaire sur le groupe des plus jeunes et déficients (complément d'information hors entretien). Avant d'arriver sur l'IME elle avait passé son DEFA et une licence en sciences de l'éducation et avait travaillé en tant que coordonnatrice de « structures de loisirs » tournées vers l'enfance, et avait exercé des activités contes et d'expression. En dehors de cet établissement, elle travaille et se forme auprès d'une art-thérapeute dans un autre IME, et a suivi des formations en yoga notamment.

a) *Le travail du corps pour favoriser une ouverture vers l'extérieur*

Lucie, dans ses accompagnements, propose des activités diverses tournées vers l'expression et le corps. Elle propose en effet un travail de peinture, d'expression corporelle avec une psychomotricienne avec un groupe de grand, « chez les petits » « l'atelier yoga tout au long de l'année », du cirque, du théâtre. En présentant son travail avec la psychomotricienne elle précise qu'elle a pu « *observer que le corps, euh... est partie intégrante de la structuration de euh..... De la personnalité de l'enfant quoi, autant mental que psychique* ».

Lucie pousse ensuite sa réflexion sur l'utilisation du corps dans sa pratique en analysant « *ça me permet moi de me dire que, celui qui s'approprie vraiment son corps, la dimension complète de son corps, la globalité, il pourra peut-être mieux appréhender, euh... l'extérieur* ». Elle poursuit en ajoutant « *j'ai le sentiment justement en passant par le biais du corps qu'on atteint une autre dimension. Et on peut p't'être passer après à une étape supérieure qui est peut-être plus euh le développement cognitif* ». Ce travail du corps de façon globale mais presque sensoriel dans sa globalité favoriserait donc pour Lucie une construction de la conscience d'eux-mêmes leur permettant ensuite une ouverture vers l'environnement.

b) Les ateliers sensoriels

Toujours dans le cadre de l'utilisation du corps et d'un travail sur les ressentis et la prise de conscience du corps et de l'environnement, Lucie a proposé à « *certaines enfants de la classe de chez les petits* », « *des activités autour de... des sens* ». Nora fait partie des jeunes auxquels sont proposées ces activités et c'est ce qu'on voit durant la séance filmée où Lucie travaille le toucher avec elle.

Cette activité est proposée sous forme ludique « *j'avais envie de jouer, enfin moi j'l'ai pris sous forme de jeu* » parce que « *déjà l'enfant il joue, euh... déjà quand on est petit on joue* ». Durant la séance le jeu se retrouve dans des interventions de Lucie « *Les deux petites mains elles vont plonger dans la malle au trésor* ». Cet atelier est parti de promenades dans la nature où les jeunes devaient repérer « *tout ce qui est doux* », « *tout ce qui est dur... tout ce qui est ...humide* » et rapportaient les différents matériaux dans la salle. Il est réalisé maintenant dans la salle sous forme de « *colin maillard* » avec comme cadre « *Alors tu vas me dire si c'est doux ou si c'est dur* », « *touche-le* » ou « *Tu vas deviner si c'est par exemple du papier, une feuille, tu vas deviner si c'est un arbre par exemple, une écorce...* », « *Tu devines ce que tu touches* ». Dans ce cadre, Nora doit identifier à partir de contrastes des matières douces, qui grattent, des matières molles ou dures. « *Attention, tu te concentres, est-ce que c'est dur est-ce que c'est mou ?* ». Durant la séance elle expérimente donc dans le cadre quand Lucie lui « *fait bien toucher la matière sous le tissu* », quand elle « *serre le bouchon* », « *serre le coton* », « *touche, appuie* », « *appuie sur le corps de la poupée en la regardant* », « *appuie dessus avec ses deux mains* », « *serre le coquillage dans sa main* » mais expérimente également de façon spontanée « *frotte le coton sur sa joue en tirant la langue* », « *Fait le tour de son visage avec le coton* », « *appuie le bouchon sur sa joue, le serre dans sa main* », « *frotte le côté vert sur sa joue* ».

Lucie encourage Nora tout au long de la séance de façon verbale « *C'est très bien, c'est très très bien N.* », « *merci N. ! c'est super !!* », « *Très bien N., et bien voilà notre petit jeu est terminé, ça t'a plu ?* », et non-verbale « *l'encouragement du regard* ». Ses expérimentations sont accompagnées par Lucie de confirmations et de comparaisons pour permettre à Nora de faire des liens entre les expérimentations « *est-ce que c'est dur comme la table ?* », « *doux comme quoi ?* » et entre les sens « *oui ça gratte, je te le montre* », « *Ça fait du bruit...* ».

c) Le corps et les interactions chez Lucie

Nous souhaitons ici faire la synthèse des principaux éléments portant sur le cas de Lucie sur lesquels nous comptons nous appuyer dans la discussion :

- Lucie réalise un travail avec le corps dans l'ensemble des médiations mises en place pour favoriser l'expression et la conscience du corps
- Elle considère que c'est cette conscience globale du corps, le fait de sentir son corps et d'y être bien qui peut ensuite permettre à un jeune de se tourner vers l'extérieur, de mettre en place un système de pensée
- Elle propose un travail sensoriel à certains jeunes de l'établissement en travaillant autour des contrastes et en accompagnant ce travail d'interactions visant à nommer les ressentis, et à offrir un cadre contenant au jeune, pour favoriser ce travail autour des ressentis et de la conscience du corps.

Le corps à la croisée des prises en charge

Nous souhaitons ici proposer un croisement des données concernant chaque professionnel pour mettre en avant des points communs concernant l'ancrage corporel de leurs prises en charge.

L'utilisation du corps pour le travail avec Nora

Pour commencer nous pouvons déjà dire que l'ensemble des quatre professionnelles suivies lors de nos recherches utilisent le corps pour travailler lors de leur prise en charge avec Nora. Paméla et Lucie proposent un travail directement axé sur le corps et notamment l'ouïe associée à la vue chez Paméla et le toucher chez Lucie. Effectivement, chez Paméla, Nora « écoute » et « regarde » pour associer les deux sens ; chez Lucie, elle « touche », « serre », « frotte » puis « regarde ». Caroline utilise le corps de façon plus globale dans la séance, en visant les expériences sensorielles motrices, où Nora enjambe, monte, descend, glisse, ... Celle-ci est amenée à choisir les actions qu'elle souhaite réaliser pour expérimenter puis à répondre à des consignes plus précises permettant de varier les actions motrices. Quant à Mahé, elle vise des compétences scolaires autour des lettres durant la séance, mais tout en utilisant notamment le toucher. Effectivement durant la séance, Nora « regarde », « trace avec son doigt », « gratte », « regarde puis fait pareil » pour tracer des chemins, des lettres, les trouver et les nommer.

La place des sensations durant les séances observées

L'utilisation des sens est présente dans l'ensemble des séances proposées que ça soit un objectif spécifique ou un outil de médiation pour favoriser un apprentissage. Le toucher et la vue sont les sens les plus utilisés lors des séances. L'ouïe concerne un travail spécifique chez Paméla qui vise, comme on a pu le dire précédemment, l'association de deux sens, l'ouïe et la vue, afin de créer des liens entre ces sens. Chez Lucie et Mahé c'est le toucher qui est principalement visé ou tout au moins utilisé. La séance avec Lucie autour des contrastes doux/gratte, dur/mou vise le développement et l'identification des ressentis, quand le travail chez Mahé utilise le toucher comme limite/cadre, outil de jeu de recherche de lettres mobiles cachées ou mémoire d'une trace. Enfin chez Caroline ce sont des ressentis plus larges qui sont travaillés au travers des diverses actions motrices effectuées (glisser, rouler, monter, ancrer ses mains dans le sol, s'enrouler sur le ballon, ...) mais le toucher se retrouve notamment dans les actions spontanées effectuées par Nora.

Les actions spontanées preuves de la nécessité du travail effectué

Nora réalise de façon spontanée, durant les séances dans la salle de psychomotricité avec Caroline, dans la classe avec Mahé ou dans l'atelier avec Lucie, des actions tournées vers les ressentis qui montrent à quel point l'expérimentation et la découverte sont présentes. Elle « caresse le sable », « joue sur l'équilibre », « frotte ses bras sur la table en se balançant », « frotte ses mains sur la surface », « fait du bruit avec la main dans la bouche », « frotte le coton sur sa joue en tirant la langue », « fait le tour de son visage avec le coton ». Durant ces moments, elle expérimente des contrastes « tape fort sur le tas de sable » / « tapote le sable », « pousse le sable pour faire un tas » / « ramène le sable vers elle », « fait des traces devant elle avec le poing, puis avec la main ouverte », « fait couler du sable poings serrés, regarde ses mains, les ouvre et ferme », « joue avec sa main, tend le bras, colle ses poignets et fait se rejoindre ses mains à plusieurs reprises [...] continue, [...] fait encore plus vite ». Elle utilise et teste différentes parties de son corps pour toucher « appuie le bouchon sur sa joue, le serre dans sa main ». Nous remarquons cependant que le cadre très fermé chez Paméla, physiquement (entre Paméla et la bibliothèque, face à l'ordinateur) et dans les consignes données (« regarde » et « écoute ») limite les actions spontanées de Nora qui par ailleurs s'évade, s'échappe, passivement plus que dans les autres séances. Nora « se balance d'avant en arrière », « se renverse en souriant sur le siège », « regarde ailleurs ».

Nora réalise d'autres actions spontanées tout au long des séances. Elle utilise notamment le mime chez Paméla pour communiquer, « imite la trompette avec ses doigts », ou chez Mahé

pour reproduire des gestes quand elle « imite fait des ronds rapides devant elle ». Elle observe également des phénomènes, notamment chez Caroline

N arrive en portant le cylindre, le pose en regardant C qui libère d'autres éléments, frotte ses mains sur la surface, lâche, le cylindre s'équilibre debout et observe

« N regarde !! »

Pointe du doigt, C se retourne et vient la voir

L'ensemble de ses actions spontanées démontre la nécessité pour Nora d'être dans l'expérimentation avec son corps, de ressentir, de tester. D'autres actions spontanées autour de la bouche semblent attester de son besoin de ressentir, parfois pour se rassurer ou se concentrer. Nous pouvons citer par exemple les moments où Nora « regarde la souris en se pinçant les lèvres puis clique » avec Paméla, « joue sur l'équilibre, fait des mimiques avec sa bouche » avec Caroline, « réfléchit en mettant le dos de la main contre la bouche » avec Mahé et même « ouvre la bouche, tire la langue » avec Lucie.

Supports et rôle de l'utilisation du corps pour ces professionnelles d'IME

Finalement, les séances et les entretiens montrent l'importance que revêt l'utilisation du corps dans les prises en charge pour ces professionnelles d'IME.

Ainsi elles utilisent toutes le corps comme support et/ou objectif de séance, comme on a pu le voir précédemment et indiquent à quel point la manipulation et l'expérimentation sont importantes pour les jeunes d'IME. Paméla insiste sur le fait qu'« il faut, faut vraiment être dans le faire au départ avec eux », Caroline indique qu'ils ont besoin de « de cette unité corporelle » pour ensuite accéder à l'abstraction en précisant que ce qui l'intéresse le plus lors des séances est l'expérimentation du jeune, « son engagement corporel », ce que suggère également Lucie lors de sa réflexion, « *celui qui s'approprie vraiment son corps, la dimension complète de son corps, la globalité, il pourra peut-être mieux appréhender, euh... l'extérieur* ». Mahé, même si pour cette dernière l'identification et l'analyse de cette utilisation du corps sont en élaboration, observe ce besoin de manipulation et d'expérimentation notamment par le toucher. Elle suppose comme on l'a vu que c'est le cas pour l'ensemble de « ces classes qui ont été spécialisées ».

Les supports utilisés sont également semblables, sont des objets « de la vie de tous les jours », de « l'environnement ». Les professionnelles citent ainsi « la pâte à modeler », « la farine »,

« les bâtons », « les coquillages », « l'eau », « les poupées », « les sons entendus dans le couloir ».

Toutes ces professionnelles partagent des temps de médiations tournées vers le corps avec d'autres professionnelles de l'établissement. C'est le cas de Caroline avec l'éducateur sportif pour un travail sur la prise en compte du corps et la régulation tonique, Lucie avec une psychomotricienne autour de l'expression corporelle ou de Mahé avec le théâtre, le yoga, Mahé avec Paméla autour de réalisations plastiques, ou d'une autre collègue enseignante autour des 4 saisons de Vivaldi avec productions plastiques et écoute musicale, Paméla lors des sorties à la ferme avec une enseignante et un éducateur et lors du travail sur le makaton avec une autre orthophoniste et Mahé. Cette prise en compte du corps dans les prises en charge est donc largement répandue, même au-delà des pratiques de ces quatre professionnelles.

Préséance du travail autour des sensations

Les entretiens et les séances indiquent également que la prise en compte du corps est tournée notamment vers les sensations, le travail sensoriel puis perceptif pour un accès à la pensée, à l'abstraction.

Lors des entretiens notamment, nous avons pu observer que chacune des professionnelles, à sa façon, évoque ou signale la préséance du travail sur les sensations.

Lucie et Mahé l'évoquent, en précisant pour Lucie « *fin euh... moi j'connais pas trop* », alors que Paméla insiste « *j'travailleur beaucoup alors sur euh... l'aspect sensoriel* » en précisant « *mais je le fais pas toute seule, je le fais avec Caroline la psychomotricienne* », Caroline qui considère qu'il faut que ces jeunes aient cette « *conscience d'eux-mêmes* » raison pour laquelle elle a souhaité mettre en place cet atelier sensoriel, puis perceptif ou les jeunes ont pu uniquement toucher, « *mettre les mains dans la farine* », avant de passer à une analyse, ou à une association d'un autre sens comme avec Paméla.

Toutes font également ressortir l'importance de ce travail sur les sensations, et de son accompagnement, pour accepter l'extérieur, accepter de toucher, accepter d'entendre, sans être angoissé, effrayé, ou également pour se détendre.

Données croisées pour l'ancrage interactif

Considérant maintenant la place et le rôle des interactions dans les prises en charge, nous souhaitons proposer ici ce même travail de croisement des données concernant chaque professionnelle.

Nous pouvons déjà remarquer que les interactions « cadre », à « fonction contenante » et de « nomination » sont toutes présentes chez l'ensemble des professionnelles.

Des interactions pour structurer la séance

Nous pouvons retrouver dans chacune des séances filmées des interactions permettant de structurer la séance. Ainsi, le cadre peut favoriser cette structuration comme chez Caroline par exemple « *on va aller le prendre et on va construire pour faire* », « *on va faire tout le parcours et on va revenir ici ça sera l'arrivée* » où les consignes données indiquent le rythme, la succession des étapes ; ou chez Lucie « *tu peux glisser la main sous le tissu* », « *Tu ne sors pas la main* », « *Alors tu vas me dire si c'est doux ou si c'est dur* », « *touche-le* » où chaque consigne correspond à une étape de la tâche à effectuer.

La structuration de la séance se retrouve également dans la fonction contenante de chaque séance. Chez Paméla avec par exemple « *oui, et le dernier ?* », chez Caroline « *tu sais, après on fera sur une grande feuille aussi* », chez Mahé « *Là on fait un petit travail, donc après on pourra faire une montagne si tu veux* », comme chez Lucie « *très bien, on va finir là le jeu...* ». Ces interventions des professionnelles permettent à Nora de se situer dans la séance, et de s'engager dans ses différentes tâches.

N c'est l'heure ?

P hmm ?

N c'est l'heure ?

P non c'est pas l'heure, il reste encore un petit peu

Regarde on a pas tout fait

P on les a pas tous entendus les bruits

P allez vas-y

N clique et écoute

En pointant sur l'écran

N hmm volon !

Le travail de mémorisation et de rappels par rapport aux séances précédentes est très présent dans la séance de Caroline qui questionne : « *Où est-ce qu'on se met d'abord ?* », « *Qu'est-ce qu'on avait fait avec les petits papiers ?* », « *qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ?* ». Paméla fait également référence à ce travail de mémorisation lors de l'entretien même si on ne

l'observe pas lors de la séance filmée. Elle a souhaité ajouter à l'enregistrement ce travail sur le rappel des séances précédentes en indiquant que « *la partie mémorisation elle est systématique, à chaque début de séance sur euh... 1-2 minutes voire moins mais euh... une mémorisation pour le jeune de euh ce qu'on avait fait la séance précédente* ». Ce travail permet au jeune de se resituer par rapport au lieu et au professionnel et de se remémorer le travail accompli pour pouvoir le refaire, le complexifier ou remettre des mots sur le matériel ou les actions utilisés.

La nomination verbale... mais pas uniquement

Considérant maintenant ce travail de mise en mots par le jeune ou par l'adulte, nous pouvons voir lors des séances qu'il tient une place importante chez les différentes professionnelles. Les méthodes utilisées sont semblables au cours des différentes séances : mise en mots d'actions par la professionnelle « *d'accord... t'es montée sur le cheval* », reformulation « *je peux te raccompagner ?* » ou apport de vocabulaire « *La bergère elle s'occupe des moutons* » et questionnements par la professionnelle « *Qu'est-ce que c'est ?* », « *oui, qui fait cocorico ?* ».

Nous pouvons également observer que ce travail de nomination verbale est fréquemment accompagné d'une désignation gestuelle ou d'un mime cherchant à favoriser la compréhension de Nora.

M et ça qu'est-ce que c'est ?
Montre le chien devant ses yeux.
N e chien
M le chien
Accompagne le mot en faisant un geste de la main
N reprend le geste
N wouf wouf wouf
Wouf wouf wouf
M le chien
Le chien il travaille avec la bergère.

Paméla et Mahé évoquent l'accompagnement par le geste de certains mots et la méthode makaton au cours de leur entretien. Mahé indique qu'« *il s'agit de euh, d'associer en fait des, entre autres, d'associer des gestes à certains mots* » et en précise les objectifs « *on se sert du coup de ces gestes pour les aider à, à comprendre déjà nos attentes, [...] Notre discours, et aussi eux à s'exprimer, à ... à petit à petit construire des phrases plus complexes* ». Paméla décrit ainsi « *quand je reprends ça avec, avec des... des enfants, qu'elle n'a pas en individuel [l'autre collègue orthophoniste], je me rends compte que ces mêmes enfants utilisent,*

associent spontanément le geste, le cri de l'animal, par exemple, et le... et le mot ». C'est ce que nous pouvons observer lors des séances avec Nora.

Ce travail de nomination, dont la présence au cœur des séances semble donc évidente, questionne cependant les professionnelles. Ainsi, quand Lucie aurait « *bien envie qu'ça qu'ils arrivent à dire, mais bon, alors je leur donne des petites euh... des ptites énigmes* » en concluant « *c'est pas toujours évident de de... de les faire parfois dire* », Caroline fait émerger des différences de pratiques avec l'orthophoniste sur le rythme de la progression : « *il me semble, effectivement que l'orthophoniste elle met plus rapidement que la psychomotricienne en mots. Et elle sollicite peut être plus euh... le jeune au niveau verbal. Moi j'le f'rais moins tôt quoi tu vois* ». Cependant, Caroline précise bien l'importance de cet apport « *le langage bien évidemment il accompagne tout ça [le travail sensori-moteur]* » et Paméla décrit « *faire évoquer tout le vocabulaire associé, toutes les sensations qu'ils ont pu ressentir, mettre des mots là-dessus* », ce qui comme précédemment rappelle le jeu des tout-petits en interaction avec le parent.

Place donnée à la fonction contenante

Le travail de nomination, décrit précédemment et accompagné de désignations, mimes, signes, qui accompagne les réalisations du jeune, est prolongé par un cadre interactif contenant. Ainsi, la structuration de la séance, les encouragements, le recentrage de l'attention et même la discussion afin d'accompagner Nora et de la rassurer, prennent la plus grande place au sein des séances. Cette fonction contenante, permet de créer un cadre délimité du travail à effectuer.

Ce cadre se retrouve dès la description de la mise en place des séances : une petite table dans un coin de la pièce, créant une sorte de cocon permettant de limiter les angoisses, de limiter les stimulations extérieures et ainsi de favoriser une sécurité psycho-affective propice au travail. Nous pouvons observer comme ce cadre est fragile et comme les stimulations extérieures peuvent être angoissantes pour les enfants de l'IME. Lors des séances avec Nora, le bruit (chez Paméla et chez Mahé), la présence d'un insecte (chez Lucie) empêchent Nora de se concentrer sur sa tâche et ce sont les interactions avec les professionnelles qui permettront un retour à l'activité. La modification du cadre, prise en charge individuelle, absence d'un camarade..., même si ce n'est que ponctuellement, semble poser à question à Nora.

C je...

N je da glisser

C je glisse
N glisse
 An da an da
C enlève tes bras
N an da
C enlève tes bras pour glisser
 N lâche la structure et recroqueville ses bras devant elle
N an da lé pas là, l'est malade Regardant C
C d'accord, A. n'est pas là, elle est malade, d'accord
 N attrape le toboggan de chaque côté
N euh, demain elle est là
C d'accord
N 2, 4, 4
C 1...
Ensemble 2...
N 3
C 3... partez

En cours de séance, les encouragements et ces discussions autour du cadre permettent de limiter les angoisses de Nora et de la recentrer sur la tâche. Les encouragements et le besoin de confiance se retrouvent dans l'entretien de Caroline lorsqu'elle explique le début de la prise en charge avec un jeune : *« me servir de tout ça [ce qu'il sait faire], le mettre en confiance, dans la relation, en confiance avec lui-même, qu'il prenne conscience que voilà, ouah c'est super, il sait faire tout ça... »* avant de travailler au-delà, ce que décrit également Paméla *« on va partir de là [le niveau où il en est], et petit à petit, à partir de ce qu'il sait faire, l'amener à monter marche après marche, déjà en lui permettant d'euh d'euh... d'accepter le déséquilibre cognitif »*.

Mais au-delà de cet objectif, les interactions de type fonction contenante permettent de travailler, à partir par exemple des paires contrastées dur/mou, monte/descend et des ressentis, et de développer des processus de pensée de type tri pareil/pas pareil, catégorisation, éléments présents/absents. C'est le cas chez l'ensemble des quatre professionnelles qui grâce à leurs interactions verbales et non-verbales visent la création de liens chez Nora comme ici Mahé :

N caché ?
M ils sont cachés ! ils sont où ?
N euh...
 Pose sa chaise, s'assoit
N Euh M.
M oui N.
N ici, ici, ici

Pointe des petits tas dans le bac

N D'accord ?

M ah ! comment tu sais qu'elles sont cachées ici ?

Réfléchit en mettant le dos de la main contre la bouche, regarde les lettres alignées

Paméla et Lucie favorisent ces mises en lien en proposant des comparaisons, en regroupant des objets « *On approche, c'est un instrument de musique. Mais le violon on l'a déjà entendu* », « *Est-ce que c'est dur comme ça ?* » et Caroline en mettant du sens sur les ressentis de Nora « *on a beaucoup bougé du coup tu as chaud, c'est pas grave* ».

Ce travail de mise en lien se retrouve également lorsque les professionnelles encouragent Nora à observer les effets de son action. C'est le cas lorsque Paméla lui fait observer ce qui se passe quand elle clique sur la souris, lorsque Caroline lui fait expérimenter ses propositions pour installer le cheval, et lorsque Mahé lui fait observer les traces laissées ainsi que ses actions spontanées sur le sable « *tu veux tout prendre ?* ».

Les interactions... et le corps

Nos recherches et le croisement des données nous permettent de mettre en avant le lien entre le corps et les interactions chez ces professionnelles travaillant en IME. Si elles mettent en avant la préséance du travail sensoriel, des manipulations, expérimentations chez les jeunes, elles mettent toutes en place autour de ce travail des interactions avec ceux-ci, pour les accompagner, mettre en mots, les aider à analyser, ce que Caroline résume ainsi :

« la base pour moi avec les tout petits [de l'IME] c'est... tout c'qui est sensori-moteur, alors le langage bien évidemment il accompagne tout ça, mais c'est moi souvent qui l'accompagne, qui mets en mots... c'qu'il fait, en dialoguant avec euh... l'enfant, ou simplement j'fais des commentaires comme ça. »

Discussion...

Dans cette étude, nous nous sommes interrogés sur la prise en compte du corps dans le travail des professionnels avec des enfants déficients intellectuels au sein des instituts médico-éducatifs. Plus précisément, nous avons observé la place donnée au double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation dans la prise en charge des jeunes ; quelles pratiques spécifiques, en lien avec le corps, sont réalisées par les différents acteurs du soin, de l'éducatif et de l'enseignement et avec quelles interactions ? Quelles démarches d'enseignement tournées vers le corps peuvent favoriser, au-delà d'une vision du corps pour l'action, un véritable développement des processus de symbolisation du jeune ?

... Concernant les pratiques et l'ancrage corporel

Les résultats de nos recherches permettent de confirmer la place essentielle donnée au corps dans les pratiques des professionnels d'IME. Ainsi, comme nous avons pu le voir, la pratique de la psychomotricienne s'inscrit dans la définition de la psychomotricité de Joly (2008) une « motricité ludique en relation », où le corps est utilisé comme objectif mais également comme support de travail, où le jeu est omniprésent et où le corps du professionnel entre en action pour un faire avec. L'orthophoniste visant une « prise en charge globale du jeune », et non le « symptôme scolaire » s'inscrit dans un travail sensoriel puis perceptif pour une éducation auditive et perceptive des jeunes accueillis favorisant l'organisation de la pensée et du psychisme.

Enfin, l'enseignante adapte ses pratiques et supports pédagogiques aux besoins des jeunes, en suivant le cadre du projet d'établissement et du projet personnel de l'enfant tout en visant l'acquisition des compétences des programmes de l'Education Nationale, car elle remarque d'elle-même qu'elle ne peut pas passer par les supports traditionnels. Celle-ci en visant un apprentissage sur les lettres en utilisant un support comme le sable, permet également le développement des capacités sensorielles de l'enfant, présent dans les programmes émanant du Ministère de l'Education Nationale (2015b).

Nos recherches montrent également, pour le jeune observé lui-même, le besoin de passage par le corps décrit par Golse. L'observation des activités spontanées du jeune au cours des séances démontre son besoin d'expérimentations corporelles et sensorielles. Les pratiques des professionnels favorisent ces dernières et les activités proposées permettent un travail sensoriel et du corps, corps et sensations dans lesquels s'ancrent les signifiants primordiaux décrits par Golse (1999, 2010).

Nos observations mettent ainsi en évidence l'importance que revêt le travail corporel et notamment sensoriel des jeunes pour ces quatre professionnelles.

Dans les entretiens réalisés, toutes s'accordent à dire que ces jeunes ont besoin de ces manipulations et expérimentations et que le travail sur les sensations constitue la base du développement de leur conscience corporelle et de l'organisation de leur pensée, se rapprochant ainsi notamment des découvertes de Freud, Anzieu et Golse.

Nos recherches permettent de montrer que ce travail est réalisé à partir du quotidien du jeune, d'objets, bruits, odeurs de son environnement, à partir « du matériel qu'on trouve dans la vie de tous les jours ».

... A propos des interactions

Le rôle fondamental des interactions lors des séances avec les différentes professionnelles souligne le nécessaire détour par l'autre « pour donner progressivement forme et sens à ses sensations ainsi destinées à devenir perceptions » (Golse, 1999, p. 129). En effet, le travail avec le jeune est accompagné par de nombreuses interactions verbales ou non-verbales ayant pour but la nomination d'une sensation, d'un objet, d'un mouvement, favorisant une symbolisation. Il est également accompagné d'interventions permettant des mises en lien, des comparaisons.

Les travaux de Winnicott, Green ainsi que le concept de fonction maternelle alpha de Bion (Golse, 1999 ; 2010), en lien avec l'ancrage interactif, permettent de constater que les accompagnements par les professionnelles vont dans le sens de l'aide à la mise en place de l'appareil psychique du jeune par l'intermédiaire de l'appareil psychique de l'adulte, où l'appareil psychique du jeune peut se donner à penser à l'appareil psychique du professionnel. Cet accompagnement est également soutenu par un cadre contenant, tant sur le plan physique de la mise en place de la séance, que sur l'aide à l'analyse des sensations angoissantes (bruits extérieurs, intrusions), sur l'accompagnement du rythme de la séance où le jeune doit attendre pour obtenir ce qu'il veut, notamment jouer, mais sait au fur et à mesure ce qu'il va se passer durant la séance. Les interactions visent également à encourager le jeune, à le soutenir dans son action par la parole, ou par le regard, par la disponibilité du professionnel, son écoute. Nous pouvons par exemple observer cette fonction contenante chez les professionnelles quand Mahé et Paméla apaisent Nora en lui permettant de dédramatiser la présence de bruits non identifiés, quand Caroline met des mots et une explication sur la sensation de chaud et le

besoin d'ôter un habit, quand les professionnelles l'encouragent, soutiennent son effort et son activité par le regard, une main sur l'épaule, favorisant donc ainsi un cadre pare-excitant.

Nous pouvons enfin mettre en avant la place laissée à Nora, durant les séances de Mahé et Caroline notamment, place qui lui permet une certaine souplesse, une certaine liberté et des expérimentations au sein-même d'un cadre contenant. Le psychisme du jeune « contenu » est donc donné à penser au psychisme du professionnel « contenant » et à cette enveloppe psychique à la fois souple, réceptive et consistante.

... Autour du concept de double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation précoces

Nous allons revenir ici à la définition de Golse, des signifiants primordiaux, représentations des liens primitifs en deçà des processus primaires et secondaires mises en place à partir d'un ancrage dans le corps et les sensations et ensuite grâce à des interactions, par une catégorisation initiale. Cette catégorisation, précise-t-il, passe en premier lieu par un travail sur les paires contrastées et « une démarcation des figures émergeant sur un fond » (1999, p. 130). Pour Golse, la catégorisation initiale s'instaure notamment en référence au principe de plaisir/déplaisir. Ensuite, au-delà du double ancrage et du gradient permettant le passage de cette première catégorisation à une symbolisation de l'objet primaire, « toute activité de penser de type primo-secondaire, s'origine en réalité dans le concept d'emboîtements pareil/pas pareil élaboré par G. Haag » (1999, p. 186)

Nos recherches permettent de mettre en avant la présence d'un travail sur les paires contrastées avec Nora mais également dans le cadre d'autres prises en charge. Ainsi, le travail avec Lucie s'élabore notamment autour de paires dur/mou, doux/gratte, travail pour lequel on observe la construction autour de l'axe plaisir/déplaisir. Nora prend les objets dans les mains et de façon spontanée ou sur propositions de la professionnelle va les froter contre son visage ou les serrer dans ses mains. Pour la paire doux/gratte, Nora va précisément dire « aïe » pour accompagner la sensation « gratte » sur son visage, alors qu'elle va d'elle-même prolonger l'expérimentation, faire le tour de son visage avec le coton pour la sensation « doux ». Ces expérimentations, accompagnées par les interactions avec la professionnelle qui module sa voix, imite ou encourage Nora, permettent à cette dernière un premier travail de catégorisation. Cette catégorisation initiale est également décrite par Mahé, Caroline et par Paméla qui parlent respectivement des échanges autour du goûter, du travail par exemple sur

l'eau froide/l'eau chaude, sur les premières propositions des jeunes autour des ressentis à la ferme « Les sensations ça peut être agréable, désagréable », mettant à nouveau en avant la catégorisation sur le principe de plaisir/déplaisir. Ce principe de plaisir/déplaisir est également amené et construit grâce aux interactions avec les professionnelles qui favorisent en un premier temps l'acceptation par un accompagnement du travail sensoriel : accepter de toucher, accepter d'entendre, de goûter. Il s'agit d'accepter l'objet externe et de l'analyser à l'aide de la fonction maternelle alpha investie par les professionnelles.

Concernant à nouveau le principe de pareil/pas pareil, Golse (1999, p. 191) reprenant les travaux de Perron montre que la capacité de penser et la capacité d'apprendre dépendent étroitement d'un minimum de différenciation psychique et pour ce qui nous concerne ici, d'un minimum de différenciation extra-psychique permettant non seulement l'organisation du fantasme (support de la pensée) mais aussi la reconnaissance d'autrui en tant que pôle extérieur, fait à la fois de même et de différent soit encore une fois de pareil et de pas pareil.

Rejoignant par là même la nécessité du double phénomène de décentration et d'inclusion du contenant primordial, la présence de pareil/pas pareil devra être évaluée pour éviter au jeune une fusion complète avec l'objet externe mais également limiter un phénomène de rejet. Nous pouvons observer ce travail de catégorisation à partir du principe pareil/pas pareil lors des séances observées. Les professionnelles, chacune de leur côté, proposent un travail à partir du vécu du jeune, de manipulations et expérimentations vécues suffisamment pareilles pour être acceptées mais légèrement modifiées pour exciter la curiosité et l'exploration de nouveaux liens, de nouveaux emboîtements. Pour reprendre la proposition de Golse, « il faut sans doute que les propositions se situent subtilement quelque part entre le « pouah et le bof » » (1999, p. 189). L'utilisation du principe de pareil/pas pareil se retrouve ensuite au niveau des processus secondaires, de mise en énoncés, lorsque des liens entre les concepts sont recherchés ou mis en avant pour accompagner le travail du jeune. Ainsi durant la séance de Paméla, de nombreux liens sont ainsi recherchés, un travail de catégorisation, de mise en lumière du pareil et du pas pareil est réalisé, explicité par la professionnelle « *Un autre instrument dans lequel on souffle* », « *c'est un animal qui ressemble un peu à l'âne* ». C'est également le cas chez Lucie « *est-ce que c'est dur comme la table ?* » et chez Caroline et Mahé « *là, je veux que tu ailles dans le tunnel comme le petit lézard il rampe* », « *ah ! Comment tu sais qu'elles sont cachées ici ?* ». Cette remarque de Mahé et son activité autour des lettres cachées à rechercher favorisent, même si c'est de façon indirecte et sans que ce soit l'objectif visé, le travail sur la permanence de l'objet et la représentation de l'objet absent.

Nos recherches permettent donc de mettre en lumière tout le travail, conscient ou inconscient, autour du double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation précoces, mis en place auprès de cette jeune d'IME qui commence à faire des liens entre les choses qui l'entourent, peut mimer un instrument, un animal rencontré à la ferme, jouer à des jeux symboliques de type dînette, ce qu'elle ne pouvait pas faire à son arrivée dans l'établissement où l'environnement était rejeté (non pris en compte, ou angoissant).

... Concernant l'accompagnement et la complémentarité des séances

Au-delà du double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation au sein de chaque séance, nous pouvons également noter à l'aide de nos résultats que c'est l'ensemble de la prise en charge de Nora, et d'autres jeunes de l'établissement qui s'ancre dans ce concept. Ainsi, nous avons pu mettre en avant le fait que la plupart des professionnels de cet établissement semblent ancrer leurs pratiques dans l'utilisation du corps et que les interactions semblent, au moins pour les quatre professionnelles étudiées, tournées vers une fonction maternelle alpha permettant au jeune de donner à penser son psychisme à un autre psychisme au sein d'un cadre contenant. Si l'on fait référence à la nouvelle loi de 2005, et au nécessaire travail en équipe et aux échanges entre professionnels devant amener à la création d'un projet personnel pour chaque jeune, nous pouvons émettre l'hypothèse que ce double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation peut se compléter entre chaque professionnel intervenant auprès du jeune. Ainsi, comme le précisait Caroline, les pratiques et objectifs, discutés, peuvent être plus ou moins répartis selon les professionnels et l'identité même de l'objectif. De plus, l'existence de médiations avec des co-encadrements favorise ce partage d'objectifs. Nous pouvons observer dans le cas de Nora que l'ensemble des prises en charge additionnées permettent un travail sur l'ensemble des sens, ainsi que des expérimentations motrices diverses mais qu'au-delà de cette additivité des prises en charge les médiations en co-encadrement permettent de croiser les interactions, de favoriser la transposition des diverses expériences du jeune, de rendre complémentaires les fonctions maternelles alpha en appuyant l'existence d'enveloppes psychiques souples mais consistantes.

Nous pouvons donc, comme dans le cadre de pratiques auprès de jeunes psychotiques par exemple, considérer que l'institution elle-même ancre les processus de symbolisation dans le corps et les interactions tout en proposant un cadre contenant pour permettre le développement du système de penser du jeune.

Conclusion

Notre travail de recherche s'est centré sur les pratiques de professionnels d'Instituts Médico-Educatifs pouvant favoriser le développement des processus de symbolisation chez les jeunes enfants déficients accueillis dans ces établissements, après avoir observé la nécessité du passage par le corps pour ces jeunes.

A notre connaissance, peu d'études se sont intéressées aux pratiques effectives des professionnels d'IME visant le développement des processus de symbolisation des jeunes accueillis dans ce type d'établissement. Pour tenter de comprendre ce nécessaire passage par le corps de ces jeunes dans le développement de leur symbolisation, nous avons décidé de revenir sur les théories du développement afin de saisir la place donnée au corps ainsi que les différentes conceptions du développement de la pensée chez les enfants.

Afin ensuite de répondre à nos questions sur les pratiques qui pourraient favoriser le développement de la pensée des jeunes enfants déficients intellectuels nous avons choisi de nous inscrire dans la perspective psychodynamique et d'analyser ces pratiques à partir du concept de double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation précoces développé par Golse (1999). Ce dernier met ainsi en avant à partir d'autres auteurs tels, Freud, puis Anzieu, mais également Bick, Haag et Houzel « la primauté des sensations et la préséance du Moi-corps » dans le développement de la pensée, sensations qui devront prendre ensuite le statut de perceptions. Ce passage des sensations au statut de perceptions n'est possible que par le détour par l'autre (Golse, 1999, 2008, 2010).

Nous avons donc choisi d'étudier les pratiques de quatre professionnelles intervenant auprès d'une même jeune, une orthophoniste, une psychomotricienne, une enseignante et une animatrice socio-culturelle afin d'analyser ces pratiques à la lumière du double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation précoces.

Nos résultats permettent de confirmer l'importance de l'ancrage corporel des pratiques des professionnelles. Ancrage corporel notamment mis en place autour d'un travail sur les sens, les expérimentations motrices, sensorielles, la manipulation d'objets. Cet ancrage corporel est un objectif en soi pour trois des professionnelles suivies lors de nos recherches alors que pour la quatrième cet ancrage est support d'acquisitions. En effet, l'orthophoniste vise un travail d'identification de sons à associer à une image, l'animatrice réalise un travail d'identification de sensations lié au toucher et la psychomotricienne réalise un travail notamment autour des sensations kinesthésiques et des explorations motrices. L'enseignante quant à elle vise

l'apprentissage des lettres et de leur tracé au moyen du toucher. L'ancrage corporel est donc présent à chaque fois, et peut se compléter, notamment grâce à l'ancrage interactif. En effet, les réalisations motrices du jeune sont accompagnées à chaque séance d'interactions verbales ou non-verbales permettant une mise en mot, une catégorisation et la délimitation d'un espace contenant favorisant ainsi le développement des processus de symbolisation précoces. L'enseignante réalise également ce travail d'accompagnement lors des actions spontanées du jeune sans pour autant sembler analyser l'apport favorisé par cette pratique. Elle verbalise les actions du jeune, les commente, prend le temps de l'observation, accepte de ne pas être l'unique maître à bord. Ces observations permettent déjà de donner des réponses à une de nos questions de départ concernant la pratique particulière des enseignants. Mais l'ensemble des pratiques observées sont tournées vers le faire, vers l'utilisation d'objets du quotidien, vers l'acceptation et la dédramatisation des sensations. Ces pratiques se rapprochent de façon consciente ou inconsciente de la relation parent-tout petit, organisée autour du jeu, de la vie quotidienne où l'enfant découvre, apprend grâce à ses explorations et à la fonction maternelle alpha et contenante mise en place autour de lui.

Nos recherches permettent donc de mettre en avant que des pratiques effectives existent en lien avec le double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation précoces même si ces pratiques reposent parfois sur des intuitions et observations et non sur un ancrage théorique. Mais un des intérêts de ces recherches est donc également de pointer la nécessaire information et formation des équipes pluridisciplinaires travaillant dans ces établissements, au cours de leur carrière mais également dans le cadre de leur formation initiale pour que ces intuitions et observations puissent trouver un cadre d'analyse et de perfectionnement des pratiques autour des jeunes accueillis, notamment dans le cadre depuis 2005 d'une co-construction en équipe des projets personnalisés des jeunes. De plus, ce travail auprès des jeunes déficients intellectuels pourrait être réfléchi et mis en place également dans les autres structures les accueillant, notamment les ULIS, nécessitant donc bien une formation dans le cadre de la formation initiale des enseignants.

Bien évidemment, nos recherches dans le cadre de ce master 2 ont leurs limites, notamment concernant le recueil de données mais également concernant l'absence d'auto-confrontations qui auraient pu permettre d'affiner le rôle des interactions lors des séances et de questionner un peu plus le concept avec les professionnelles. Il serait donc intéressant par la suite de multiplier les cas d'études pour analyser de façon plus large les pratiques des professionnels

des IME dans le cadre du double ancrage et de réaliser des auto-confrontations favorisant une analyse plus fine.

La complémentarité des prises en charge a été abordée au cours de la discussion mais un travail plus approfondi autour du concept de complémentarité des pratiques, au travers de critères ciblés, permettrait là encore une analyse plus poussée de ce travail de double ancrage et pourrait mettre en avant le rôle de l'institution et du faire institution dans celui-ci. Dans ce cadre, il serait donc également intéressant de pouvoir suivre un jeune sur plusieurs années pour étudier de façon effective l'impact de ces pratiques sur son développement.

Références bibliographiques

- Amare, S. & Moncel, A., (2010). Éducation généraliste et éducation adaptée, l'enseignant spécialisé artisan d'une rencontre. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (n° 51), p 157-166.
- Anzieu, D., (1994/2013). *Le penser : du moi-peau au moi-pensant*. Dunod.
- Ballouard, C. (2008/1). Les fondements historiques de la psychomotricité. *Contraste*, (n°28), p 17-26.
- Barth, B.-M., (2011). *Le savoir en construction*. Retz.
- Berger, D., (2002/6). « Lecture et déficit intellectuel léger : quelles difficultés et pratiques pédagogiques ? ». *Revue européenne du handicap mental* (n°24), p 15-28.
- Berger, D., (1999). *Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle*. (Thèse de Doctorat, Université de Lyon II)
- Bourger, P., (2008). De l'appropriation de concepts à l'individualisation de la prise en charge en psychomotricité. Dans C. Potel (dir.), *Psychomotricité: entre théorie et pratique* (2^e éd). p 51-64. In Press.
- Boutinaud, J., (2009). *Psychomotricité, psychoses et autismes infantiles*. In Press.
- Bronckart, J.-P., Schneuwly, B., & Vygotsky, L. S., (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.
- Brun, A., (2005/1). « Historique de la médiation artistique dans la psychothérapie psychanalytique », *Psychologie clinique et projective* (n° 11), p 323-344. DOI 10.3917/pcp.011.0323
- Büchel, F. P., & Paour, J.-L., (2005/3). « Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive ». *Enfance* (n°57), p 227-240. Presses universitaires de France.
- Bullinger, A., (2007). Le concept d'instrumentation : son intérêt pour l'approche des différents déficits. *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*, ERES.
- Bursztejn, C., & Golse, B. (1990). *Penser, parler, représenter: émergences chez l'enfant*. Masson.
- Calza, A., & Contant, M. (2012). *Corps, sensorialité et pathologies de la symbolisation: clinique des phénomènes addictifs dans l'anorexie et dans l'hyperactivité*. Elsevier Masson.

- Carlier, M., & Ayoun, C., (2007). Chapitre 7. La scolarisation de l'enfant déficient intellectuel. Dans M. Carlier & C. Ayoun, *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*. p 167-185. Wavre : Mardaga.
- Céleste, B., (2005/1). « Notes d'histoire sur un concept et des pratiques : la déficience intellectuelle », *Contraste*. (n°22-23), p 81-97.
- Ciccione, A., (2008). Psychomotricité et motricité psychique. Dans C. Potel (dir.), *Psychomotricité: entre théorie et pratique* (2^e éd). p 43-50. In Press.
- Delion, P., (2010). *Le corps retrouvé : franchir le tabou du corps en psychiatrie : variations sur psychiatrie, psychanalyse et institution*. Hermann.
- Descamps, M.-A., (1986). *L'invention du corps*. Presses universitaires de France.
- Diatkine, R., (2006). *Langages et activités psychiques de l'enfant*. Paris : Papyrus.
- Dolto, F., (2014). *L'image inconsciente du corps*. Seuil.
- Ebersold, S., & Detraux, J. J., (2003). Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux. *Raisons éducatives*, p 77-92. DOI : 10.3917/dbu.chate.2003.01.0077
- Freud, S., (2013). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Points.
- Golse, B., & Bursztejn, C., (1993). *Dire : entre corps et langage : autour de la clinique de l'enfance*. Elsevier Masson.
- Golse, B., (1999). *Du corps à la pensée*. Presses universitaires de France.
- Golse, B., & Simas, R., (2008/1). Du moi-corps freudien à la coconstruction du self, en passant par l'image du corps La place de l'attention de l'adulte envers la liberté motrice du bébé, en référence aux travaux de l'Institut Pikler-Lóczy de Budapest. *Contraste*, (n° 28-29), p 129-138.
- Golse, B., (2010). *Les destins du développement chez l'enfant*. Érès.
- Jalley, É. & Wallon, H., (1981). *Wallon, lecteur de Freud et Piaget : trois études suivies des textes de Wallon sur la psychanalyse et d'un lexique des termes techniques*. Paris : Éditions sociales.

- Jeanne, Y. & Seknadje-Askénazi, J., (2010). Le métier d'enseignant spécialisé. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (n° 51), p 7-11.
- Joly, F., (2008). Psychomotricité : une motricité ludique en relation. Dans C. Potel (dir.), *Psychomotricité: entre théorie et pratique* (2^e éd). p 23-42. In Press.
- Juhel, J.-C., (2000). *La déficience intellectuelle : connaître, comprendre, intervenir*. Presses Université Laval.
- Kremer, J.-M., & Lederlé, E., (2012). *L'orthophonie en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Liotard, D., (2008). Réflexion actuelle sur la spécificité du soin psychomoteur. Dans C. Potel (dir.), *Psychomotricité: entre théorie et pratique* (2^e éd). p 51-64. In Press.
- Lotstra, F., (2008/1). « Corps et pensées », *Cahiers de psychologie clinique* (n° 30), p 27-37.
- Magnin de Cagny, C. & Fermigier, I., (2009). École et IME hier et aujourd'hui. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (n° 47), p 149-161.
- Maury, L., (2008). *Le développement de l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Mazereau, P., (2010). Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (n°51), p 13-26.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2004). *Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH), Annexe 1 : référentiel des compétences spécifiques d'un enseignant spécialisé du premier degré. (Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004)*
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2005). *Loi du 11 février 2005 : pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (Loi n° 2005-102)*
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2012). *La scolarisation des jeunes handicapés. (Note d'information du 10 mai 2012)*

- Ministère de l'Éducation Nationale, (2015a). *Scolarisation des élèves en situation de handicap : Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*. (Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 - B. O. n° 31 du 27 août 2015)
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2015b). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. (Arrêté du 18 février 2015 - J.O. du 12 mars 2015)
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2013) *Certificat de capacité d'orthophoniste : Régime des études*, Annexe 1 : Certificat de capacité d'orthophoniste - Référentiel d'activités, (Décret n° 2013-798 du 30 août 2013 - J.O. du 1 septembre 2013)
- Misès, R., (1981). *L'enfant déficient mental : approche dynamique* (2^e éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Morin, C., (2013). *Schéma corporel, image du corps, image spéculaire*. Toulouse : ERES.
- Nonnon, E., (1987/1). Vygotski (LS). Pensée et langage. *Revue française de pédagogie*, (n°79), p 98-103.
- Paour, J.-L., (2004). 172. Une conception cognitive et développementale de la déficience intellectuelle. *Quadrige*, (n°2), p. 2985-3009
- Paour, J.-L., Bailleux, C., & Perret, P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, (n°3), p 5-14. DOI : 10.3917/devel.003.0005.
- Plaisance, E., (2007). De la notion de déficience à celle de «besoin éducatif particulier» De l'éducation spéciale à l'éducation partagée. Tiré de http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/scolarite-pourtous/handicap/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication_e_plaisance.pdf.
- Rochex, J.-Y. (1997/1). Note de synthèse [L'oeuvre de Vygotski: fondements pour une psychologie historico-culturelle]. *Revue française de pédagogie*, (n°120), p 105-147.
- Rochex, J. Y. (1998). Vygotski (Lev Sémionovitch).—Pensée et langage. *Revue française de pédagogie*, 122(1), p 188-189.
- Salbreux, R., & Misès, R. (2005/1). La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques. *Contraste*, (n°22-23), p 23-47.

Sami-Ali, M. (1984). *Corps réel, corps imaginaire: pour une épistémologie psychanalytique*. Dunod.

Schmid Nichols, N., (2010/2). « Notre corps, cet étrange objet ? ». *Psychothérapies* (Vol. 30), p 89-95.

Thomas, R. M., & Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant: études comparatives*. De Boeck Supérieur.

Wehmeyer, M.-L., & Obremski, S. (2010). La déficience intellectuelle. *International encyclopedia of rehabilitation*, tiré de <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/15>

Willaume, A., (2008). *Di moi doux tu vien*. Stock.

Annexes

Table des annexes

<i>Annexe 1 : Demande d'autorisation à destination du directeur d'établissement....</i>	<i>110</i>
<i>Annexe 2 : Demande d'autorisation à destination des représentants légaux du jeune</i>	<i>111</i>
<i>Annexe 3 : Retranscription de l'entretien de Paméla</i>	<i>112</i>
<i>Annexe 4 : Retranscription de l'entretien de Caroline</i>	<i>119</i>
<i>Annexe 5 : Retranscription de l'entretien de Mahé.....</i>	<i>136</i>
<i>Annexe 6 : Retranscription de l'entretien de Lucie</i>	<i>141</i>
<i>Annexe 7 : Grille d'analyse de l'entretien de Paméla.....</i>	<i>147</i>
<i>Annexe 8 : Grille d'analyse de l'entretien de Caroline.....</i>	<i>149</i>
<i>Annexe 9 : Grille d'analyse de l'entretien de Mahé.....</i>	<i>153</i>
<i>Annexe 10 : Grille d'analyse de l'entretien de Lucie.....</i>	<i>155</i>
<i>Annexe 11 : Retranscription du film de la séance de Paméla</i>	<i>157</i>
<i>Annexe 12 : Retranscription du film de la séance de Caroline</i>	<i>168</i>
<i>Annexe 13 : Retranscription du film de la séance de Mahé</i>	<i>195</i>
<i>Annexe 14 : Retranscription du film de la séance de Lucie.....</i>	<i>223</i>
<i>Annexe 15 : Grille d'analyse de l'ancrage corporel de la séance de Paméla</i>	<i>233</i>

<i>Annexe 16 : Grille d'analyse de l'ancrage corporel de la séance de Caroline</i>	<i>235</i>
<i>Annexe 17 : Grille d'analyse de l'ancrage corporel de la séance de Mahé</i>	<i>239</i>
<i>Annexe 18 : Grille d'analyse de l'ancrage corporel de la séance de Lucie.....</i>	<i>243</i>
<i>Annexe 19 : Grille d'analyse de l'ancrage interactif de la séance de Paméla</i>	<i>245</i>
<i>Annexe 20 : Grille d'analyse de l'ancrage interactif de la séance de Caroline.....</i>	<i>247</i>
<i>Annexe 21 : Grille d'analyse de l'ancrage interactif de la séance de Mahé</i>	<i>253</i>
<i>Annexe 22 : Grille d'analyse de l'ancrage interactif de la séance de Lucie.....</i>	<i>259</i>

DROUILHET-PEYRE Delphine
ESPE St Agne
56 avenue de l'URSS
31400 TOULOUSE

AUTORISATION

Monsieur,

Dans le cadre du master MEEF, Intervention auprès de Public à Besoins Educatifs Particuliers (IPBEP) j'aurais besoin de réaliser des prises de vues en vidéo dans votre établissement, afin de documenter un projet de recherche concernant la complémentarité des pratiques prenant en compte le corps pour le développement de la pensée des enfants déficients intellectuels, en Institut Médico-Educatif.

La loi fait obligation de recueillir l'accord du directeur d'établissement afin de réaliser ces prises de vues, c'est pourquoi je me permets de solliciter cet accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'autorisation ci-contre.

Vous noterez que l'usage des images produites est strictement réservé à la recherche, que ces images ne seront pas diffusées, qu'elles seront supprimées dès la fin de leur analyse durant l'année universitaire 2015-2016 et qu'un consentement sera demandé aux personnes filmées ou à leurs représentants légaux comme la loi en fait obligation.

Je soussigné Monsieur
autorise l'enregistrement vidéo dans mon établissement
master MEEF, Intervention auprès de Public à Besoins Educatifs Particuliers (IPBEP) durant l'année universitaire 2015-2016, ainsi que l'usage de cet enregistrement aux conditions suivantes :

- **il sera strictement réservé aux travaux de recherche,**
- **il ne sera pas diffusé,**
- **il ne pourra être conservé que le temps de la recherche et sera ensuite supprimé,**
- **l'accord préalable des personnes filmées ou de leurs représentants légaux aura été signé**

à l'exclusion de tout autre usage.

Date et signature :

Annexe 2 : Demande d'autorisation à destination des représentants légaux du jeune



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

AUTORISATION

DROUILHET-PEYRE Delphine
ESPE St Agne
56 avenue de l'URSS
31400 TOULOUSE

Je soussigné Monsieur/Madame....., dans le cadre du master MEEF, Intervention auprès de Public à Besoins Educatifs Particuliers (IPBEP) durant l'année universitaire 2015-2016, autorise l'enregistrement vidéo de l'image de mon enfant ainsi que l'usage de cet enregistrement aux conditions suivantes :

Madame, Monsieur

Dans le cadre du master MEEF, Intervention auprès de Public à Besoins Educatifs Particuliers (IPBEP) des prises de vues en vidéo vont être réalisées afin de documenter un projet de recherche.

Même si les personnes filmées ne sont pas le sujet principal du film, la loi fait obligation, avant toute fixation ou utilisation de l'image d'une personne, de recueillir son accord ou celui de ses représentants légaux. C'est pourquoi nous nous permettons de solliciter cet accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'autorisation ci-contre.

Vous noterez que l'usage des images produites est strictement réservé à la recherche et que ces images ne seront pas diffusées.

Les enregistrements seront supprimés dès la fin de leur analyse, durant l'année universitaire 2015-2016. Pour tout renseignement, vous pouvez vous adresser à Mme Drouilhet-Peyré Delphine, de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de la Haute Garonne, après de laquelle vous pouvez également exercer votre droit d'accès, conformément à la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, modifiée par la loi du 6 août 2004.

- **il sera strictement réservé aux travaux de recherche,**
- **il ne sera pas diffusé,**
- **les enregistrements et les images ainsi produits ne pourront être conservés que le temps de la recherche et seront ensuite supprimés,**

à l'exclusion de tout autre usage.

Date et signature :

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien de Paméla

Le choix du tutoiement a été convenu avant l'entretien.

Chercheur : Bonjour, déjà je voulais te remercier d'accepter de participer à mes travaux de recherche.

Paméla : Mais c'est avec un grand plaisir

Donc du coup je rappelle que euh..., c'est anonymé..., et que ça sera retranscrit à l'écrit et que je ne diffuse pas les enregistrements, voilà.

Donc pour commencer est-ce que tu pourrais me parler de ton parcours de formation ?

Mon parcours de formations..., alors j'ai, fait, une euh..., la formation à l'école d'orthophonie de Toulouse, directement après le bac,

Oui,

Euh..., j'ai commencé à travailler tout de suite en libéral, pendant deux ans,

Hmm hmm

A toulouse, et puis euh voilà, j'ai eu l'opportunité d'avoir ce poste à... à Dabeaux, à l'IME, en 84. Et, ensuite euh... il m'a fallu me faire des formations par moi-même, parce qu'euh... la formation sur le euh... la déficience intellectuelle, était quasi inexistante à l'école

Hmm, hmm

Et du coup j'ai tout découvert euh, sur le tas et puis en faisant des formations

D'accord,

Alors, dans les formations que j'ai faites, euh..., c'est c'est , ça va être très éclectique hé c'est ..., j'ai fait une formation pendant quatre ans avec le GEPALM, c'est le Groupe d'Etude sur les Pathologies, des Activités Logico-Mathématiques.

Ouais...

Voilà, j'étais ça pendant les vacances et sur les week ends, ... ensuite, j'ai fait des formations à la dyscalculie avec (inaudible), avec euh..., euh..., des gens comme ça qui était des formations plus ponctuelles sur euh..., quelques jours ou un week end, j'ai fait une initiation à la PNL, pour une, au niveau linguistique,

Oui,

j'ai fait hum..... (réflexion) ... de, une formation à l'analyse transactionnelle, ... , j'ai fait... une initiation à la langue des signes, j'ai fait ... j'ai fait... j'ai fait plein d'autres petites formations sur euh... Annexes, une formation à la vidéo... une formation à ... j'suis en train d'essayer de ...

non mais oui oui ,

de remonter là,

bien sûr,

les formations que j'avais demandées. (réflexion) Une formation sur la mémoire, hum..., bon voilà en gros hein ?...

hmm hmm,

.... Un peu au moment où j'en avais besoin quoi, comment ça se présentait au moment où j'en avais besoin, mais ma formation essentielle ça a été sur les activités logico-math.

D'accord.

Parce que, je , je me suis rendue compte après que c'était euh..., c'est à partir de là que je basais tout mon travail, déjà ça donne un état d'esprit très particulier, (**Hmm**)avec une euh..., une ouverture euh sur le travail sur la mobilité de la pensée sur l'organisation de la pensée, et du coup ça j'ai pu le

réutiliser après quel que soit le niveau des enfants (*hmm*) euh ... que ça soit en pré-logique ou en logique quoi,

Oui, d'accord,

Donc ça à chaque fois les formations c'était euh... sur l'IME, vraiment euh... t'étais déjà, tu travaillais déjà... (ah oui ah oui oui)

D'accord. Et pourquoi le passage euh ... du libéral au médico-social ?

Beh parce que euh..... , D'abord je, je voulais venir vivre à la campagne, et je suis arrivée un peu à l'IME en pensant monter un cabinet et prendre ce poste le temps de, de faire la charnière,

Oui,

Et en fait j'ai découvert le travail en équipe, et le travail euh... autrement centré que sur le euh, symptôme scolaire, (*hmm*), et j'en suis jamais repartie

Humm humm... (sourire)

Voilà, et j'ai l'impression maintenant , mais c'est que c'est ça va au-delà d'une impression hein, que dans les discussions avec les collègues c'est bien ça, euh...., je fais pas la même profession que euh... en libéral, que c'que j'faisais en libéral.

D'accord,

Ça n'a rien à voir, c'est une prise en charge beaucoup plus euh, beaucoup plus globale de de des enfants, on travaille donc pas, ou beaucoup moins sur le symptôme scolaire, on travaille très largement en amont,... du scolaire..., contrairement aux ortho en libéral qui travaillent plus sur les apprentissages euh ...

Et le travail en amont, du coup ?

Alors le travail en amont, c'est Euh... essentiellement essayer de voir d'abord euh... où en est le euh l'enfant dans ses ... les ... dans l'intégration de ses pré-requis, ou même s'il en est pas là du tout, c't'à dire le prendre au niveau où il est, s'il en est à un niveau euh... sensori-moteur on va partir de là, et petit à petit, à partir de ce qu'il sait faire, l'amener à monter marche après marche, déjà en lui permettant d'euh d'euh... d'accepter le déséquilibre cognitif, c't'à dire de pas être trop angoissé ou déstructuré par des activités nouvelles, ... à partir du moment où on sent qu'il peut arriver à A à se lancer un peu,

Oui,

A prendre le risque d'aller vers c'qu'il ne connaît pas, bon voilà c'est gagné on peut... on peut travailler là-dessus.

Hmm'ouais. OK

Et du coup les les euh moi j'travailles beaucoup alors sur euh... l'aspect sensoriel mais je le fais pas toute seule, je le fais avec Caroline la psychomotricienne,

Hmm

Et puis après petit à petit on travaille sur l'aspect perceptif, ce qui est eh beh à partir de tous les sens hé on travaille euh, ... sur un peu tout, toujours avec des mises en situation, avec du vécu (*hmm hmm*) sur lequel on s'appuie, parce que les enfants d'IME ont besoin de ça, de euh... ils sont pas encore prêts à entrer dans la théorie, pas non plus dans la pensée donc il faut, faut vraiment être dans le faire au départ avec eux, et puis après le perceptif on passe au pré-logique et on va pouvoir aborder le domaine de l'espace du temps, et puis travailler sur tout ce qui est outils, comme la mémoire, les capacités d'attention de concentration (*hmm*) ffff et puis après on est on rentre dans le domaine de la logique avec tous les processus mentaux d'anticipation, de coordination de rétroaction de ...euh voilà quoi toutes les ... structures élémentaires euh ... logiques qui sont censées se mettre en place de façon naturelle chez un enfant avant le CP style conservation des quantités, euh... correspondance terme à terme ... etc, voilà

Ok, et donc du coup les, le travail euh... plutôt sur le... sensoriel, (hmm hmm) donc avec la psychomotricienne, et sur quel type de euh de support, ou de euh ...

Alors on part avec euh...du matériel qu'on trouve dans la vie de tous les jours hein euh ? par exemple je pense au goût, on a amené quantités de de d'aliments mais pas seulement, des plantes des parfums des choses comme ça et on travaille sur... des petits jeux de kim, des jeux de reconnaissances avec support visuel, sans support visuel euh euh... mmmm... quand j' parle de support visuel ça peut être le produit lui-même

Humm hmm

Que l'enfant identifie, quand il peut un petit peu accéder à un décolage, euh à un décolage, un décodage (rires) et au symbolisme ça peut être un picto... ou une photo... du produit... ou un dessin du produit, ... ya aussi des étapes là-dedans.

D'accord

Bon euh...

Et dans le cadre, euh des prises en charge euh, plus individuelles, quelle est la place du corps euh, justement du sensoriel, euh du perceptif du coup plutôt, qu'il peut y avoir dans tes prises en charge ?

... Alors, euh, euh..., déjà quand je décide de travailler sur un canal, par exemple le canal auditif,

Hmm,

Au départ je ne travaille que sur celui-là, c'est à dire sans support visuel, avec juste des bruits à partir de mots sonores de, de choses comme ça, ou même juste faire identifier à l'enfant les bruits qu'on entend depuis la salle, ça peut être des bruits extérieurs ça peut être une pendule c'est euh quelqu'un qui passe c'est ... des choses comme ça, Et, ..., petit à petit quand c'est , ça devient possible, j'associe un support visuel d'image, c'est-à-dire qu'il est obligé d'euh..., de coordonner et ce qu'il entend, et avoir une recherche visuelle après, pour l'identifier sur l'image et ça c'est déjà plus compliqué. Voilà, d'associer deux canaux, comme ça,

Ouais,

Mais au départ, beh, je travaille soit, essentiellement sur l'auditif ou sur le visuel,

Hmm

Voilà, donc ça peut être, ça peut être après tous les supports que je trouve hé ?, ça peut être des petits jeux sur l'ordinateur, ça peut être des jeux à table ça peut être euh... ça peut être euh.... Des des des jeux de reconnaissance dans la pièce des des des choses comme ça quoi, le corps est sollicité de toutes façons à tous les moments.

Hmm

Voilà Et.... Et il m'arrive de plus en plus d'y associer le geste... Pour euh... pour créer un autre euh... étayage, c'est à dire le principe c'est : tu vas travailler sur un sens, ... et créer des étayages tout autour qui peuvent aider l'enfant à développer ce sens-là. Alors un étayage visuel, un étayage gestuel, un étayage euh... euh, par le toucher ça peut être j'ai j'ai été amenée comme ça à travailler, même avec des grands hein ?

Hmm hmm

Sur euh... Par exemple pour travailler sur la mémoire, utiliser des zones du corps pour ancrer tel ou tel euh... euh.... signal mnésique quoi, quelque chose qu'il a à mémoriser, je le lui fais mémoriser en le touchant, sur une certaine partie du corps et, quand je le vois la séance suivante, souvent il suffit, que je retouche cette partie-là du corps pour que ça ça... mette en branle la partie euh... mémorisation. Voilà

Là tu disais que tu l'utilisais de plus en plus, comment c'est venu ça, ce euh... L'ajout de de euh... du geste ou de l'étayage euh...

Comment c'est venu ?, (réflexion) il m'a semblé, que euh... déjà le toucher ça pouvait être important avec les enfants avec lesquels on travaille, euh... dans l'apaisement.

Hmm,

Ou dans le euh.... Euh le le, le fait pa', je pense notamment à des enfants autistes ou des enfants psychotiques, le fait que le fait de les toucher, ça euh donne le contact tout de suite.

Oui

Donc ça ça dit, je vais communiquer avec toi. Hein, tu , tu es là je te euh, je suis avec toi je, je suis toi. Eventuellement. Voilà (sourire)

Oui,

Et..., et du coup, ben voilà je me suis dit que j'allais, je pouvais utiliser ça, ... euh... avec des enfants qui ont une image corporelle suffisante quand même, ... un schéma corporel assez construit, euh, pour les grand la mémorisation c'est ça posait pas de soucis de faire comme ça. (**hmm hmm**) avec des petits ça..., ja, je suis pas si avancée dans le travail quoi. Voilà. Mais de toutes façons toutes les pistes sont bonnes à exploiter, si ça devait être aller taper contre un mur pour se souvenir d'une liste de mots, (**ouais**) on le ferait quoi, voilà.

Et du coup avec les plus... petits, c'est aussi pour euh.... Pour euh un souci de mémorisation ou c'est un étayage par le geste ou c'est euh...

Non c'est les, 'fin, ..., ben oui finalement la mémorisation elle va rentrer dedans quand même,

Oui,

Parce que je me rend compte que... euh, les enfants avec lesquels maintenant j'utilise quelques gestes, euh de la méthode makaton, (**hmm**) pour laquelle j'ai fait pas fait de formation hein ?, c'est une jeune collègue que tu qu'tu connais pas donc, (**oui**) Marie-Laure qui vient d'arriver, qui l'a faite, et donc on est toutes les deux associées dans ces... mmmm, dans ces séances-là, et petit à petit moi quand je reprends ça avec , avec des... des enfants, qu'elle n'a pas en individuel, je me rends compte que ces même enfants utilisent , associent spontanément le geste, le cri de l'animal, par exemple, et le... et le mot. Voilà. Et c'est.... Ça me paraît de toutes façons intéressant voilà, après ça a ça a des limites, on s'est rendue compte que par exemple, les enfants très psychotiques, comme M., (**hmm**), tu vois... euh, n'étaient pas du tout dans la... la possibilité de euh... de décoder du symbolique, c't'à dire, que les pictogrammes n'ont pas ... de valeur symbolique pour lui, i il n'en voit que l'aspect perceptif immédiat. C't'à dire quelqu'un qui est en train de euh... manger, il euh... ça ça ne euh ça ne généralisera pas pour lui sur l'action de manger, (**oui, d'accord**) c'est pour lui le monsieur il mange une boule. Voilà, c'est.... C'est comme ça. Du coup ça a ses limites aussi quoi.

Hmm d'accord,

Il faut de toutes façons utiliser ça avec des enfants euh.. ? prêts à rentrer dans du symbolique, je parle des pictos hein .

Oui oui,

Je parle plus des gestes là, (**oui**) parce que les gestes euh... il peut encore accrocher

Et à quel niveau lui, du coup ?

C't'à dire ?

Le euh... l'utilisation des gestes par exemple avec la, ceux qui'ont pas encore euh...

Alors lui il semble qu'il est utilisé ça déjà là où il était avant

Ouais,

Je sais plus où, mais du coup... il fait assez spontanément il associe le geste dans ... pour euh.... Etayer ce qu'il est en train de dire quoi.

Pour accompagner la parole.

Oui, juste.

D'accord,

Juste ça,

....

Ça te paraît clair ou tu ?

Ah oui oui, non c'est parfait, non, très bien, merci, et euh... je voulais revenir sur euh... tout à l'heure on a parlé de... euh... ben des prises en charge avec a psychomotricienne,

Hmm hmm ?

Est-ce qu'y en a euh... d'autres prises en charge, comme ça, que tu fais... avec d'autres personnes (avec d'autres personnes) d'autres professionnels et tournées vers le corps aussi euh... ou autre

Alors euh... tournées vers le corps, ... euh pas à proprement parler mais ç ava jusque-là quand même, euh... cette année j'interviens avec la classe de Laurence, la classe passerelle

Hmm hmm

C't'à dire euh des jeunes qui'ont euh... entre douze euh et quatorz'ans on va dire, qui s'apprêtent à passer à l'IMPro l'année prochaine,

Oui,

Qui sont soit, très déficitaire, soit, euh psychotiques, soit avec des traits, des troubles du spectre autistique, donc de toutes façons pas dans les apprentissages ou très peu

Hmm hmm

Scolaires, et.... c'est un groupe qu'on amène à la ferme deux fois par mois, cette année, et je retravaille avec eux une heure hebdo, là-dessus, sur la ferme, et du coup avec des... là là où ça rejoint le côté corporel, c'est qu'ils ont vécu des choses,

Oui,

Et qu'on part de là,

Hmm

On part de leur vécu, on... travaille à partir de.... Des photos beaucoup, et à partir de tout ce que ça peut leur évoquer... euh, les remettre euh mentalement en situation de ce qu'ils ont vécu, et leur faire évoquer tout le vocabulaire associé, toutes les sensations qu'ils ont pu ressentir, mettre des mots là-dessus.

D'accord,

Voilà, et donc c'est beaucoup ça passe beaucoup par euh... par c'qu'ils senti oui.

Oui, d'accord.

Et ça c'est d'eux-mêmes. C'est.... Les sensations ça peut être agréable, désagréable, euh... vigoureuses....

Hmm. Hmmm hmmm. Et ça c'est avec euh...

Ca c'est avec Laurence.

L'enseignante ?

Une enseignante, et un éducateur spécialisé qui euh, qui euh, qui travaille en binôme avec euh avec elle.

D'accord.

Et c'est un groupe de onze euh jeunes, voilà. Là on en est passé à la partie euh.... Expression, c't'à dire on fait de du.... De la peinture.... Du graphisme, des des choses comme ça, pour, pour essayer de traduire, de représenter leurs émotions.

D'accord, hmm hmm,

Leurs peurs, leurs joies, leurs... leur dégoût

La peinture en utilisant des des euh... des médiums ou en utilisant justement leur...

Alors euh peinture c'est de la représentation graphique on a utilisé des craies d'art, (*d'accord*) on a utilisé de l'encre (*hmm hmm*) et de la peinture de gouache... tout simple ...

D'accord.

Voilà, et à partir là ce qu'on leur a demandé par exemple, parce qu'ya eu euh, on a travaillé un peu sur la peur et euh... ça nous a amené à travailler sur un album qui s'appelle l'orage,

Hmmm, hmmm,

Et donc voilà, il se trouve qu'ils ont tous quasiment peur de l'orage, donc représenter la peur avec les couleurs que qui sont évoquées par la peur

D'accord,

Et là, on va passer à leur représentation à eux, en essayant de leur faire donner une émotion à leur représentation, c't'à dire traduire un visage qu'ya peur ou... ou quelque chose comme ça, et après travailler sur le, le pare-peur, qu'est-ce que, qu'est-ce qui vous permettez d'avoir moins peur, le euh comment faites-vous et voilà, on va arriver à, une œuvre collective à partir de d'œuvres individuelles

Ok

Voilà,

Donc ça c'est avec des enfants de quel âge à peu près ?

Euh ils ont euh entre treize et quatorze ans. Dernière année d'IMP.

Et euh... Les prises en charge collectives ensuite avec euh.. les plus jeunes, avec les enseignants ou.. ou pas du tout ou...euh ?

Alors euh oui, avec la classe de Moragne, avec la classe des plus... jeunes, on va on va le dire comme ça, sur euh... beh le travail sur la ferme, qui s'est transformé là actuellement puisque le le temps ferme est interrompu jusqu'au mois de mars

Hmm hmm

Ça s'est transformé en travail sur euh.... Sur un album autour du festival du livre, un album qui s'appelle Petit Chien d'Anne Brouillard

Hmm hmm

Qui fait un petit voyage à travers les transformations à travers les saisons. Une balle qui devient champignon, les points du champignon qui se transforment en neige, la neige devient des fleurs, 'fin bon euh voilà (*d'accord*) c'est.... Et ça ça va être euh ya eu une euh une euh... une question de lecture d'album euh bon, ça ça va pas trop passer par le corps sinon qu'on va passer par la la représentation euh... par les... ah, la panne, euh...

Plastique, ou ?

Voilà, voilà (rires) juste, ouais c'est ça hmmm, mais avant on a fait ensemble un travail sur chaque séance ferme avec euh à base de photos et justement en associant le makaton etc

Ouais

Les séances makaton elles ont été basées, d'abord ciblées sur ces jeunes, de cette classe-là, d'abord, et... avec le support ferme, à partir des animaux qu'ils rencontrent à la ferme, et des actions qui s'y... qui s'y passent quoi.

D'accord.

Voilà,

Et, le plastique là, euh... malgré tout pas le corps quand même,

Ben oui,

Et du coup l'accompagnement euh... toi ton accompagnement il se fait euh... j'allais dire à quel niveau, comment euh... comment tu intervies ? toi, à ce moment-là dans le...

Alors, on a commencé à travailler avec de l'argile pour faire des champignons

Hmm hmm

Et... Moi j'essaie de leur euh..., pas de leur modéliser parce que c'est pas ça l'idée, mais quand même d'arriver à... à les amener à quelque chose de représentatif. C't'à dire de... donner quelques... repères (*hmm*) pour que leur euh... production, puisse être intégrée à la... à la représentation finale hein puisqu'on va faire euh un montage vidéo, un montage photo, un petit film d'animation, voilà,

Oui,

Et... leur donner des pistes techniques pour euh pour arriver à faire, voilà, et leur donner des pistes techniques y compris dans le... dans le toucher, dans la technique du toucher, avec quelle partie de la main travailler, avec ben bon voilà des petites choses comme ça.

D'accord, ... parfait, eh ben merci beaucoup,

Je vous en prie Delphine

Merci

(à l'arrêt de l'enregistrement, Pamela m'a dit avoir oublié des choses, je lui ai demandé si elle voulait les ajouter à l'enregistrement, ce qu'elle a souhaité faire)

Dans mes séances, quand je construis les séances, euh notamment en individuel parce que c'est euh plus classique dans un sens, euh j'essaie de les... d'avoir à l'esprit toujours, le fait de... stimuler, le plus de... de... zones, cérébrales possible, c't'à dire de, de passer d'une euh... stimulation sur la mémorisation à du visuel, à de l'auditif, à des des choses comme ça, multiplier les supports, et... dans une même séance, euh... balayer plusieurs euh... plusieurs domaines intellectuels. De... de fonctionnement intellectuel. Voilà, qu'ça soit avec les petits, avec les grands, je ne.... Travaille jamais un seul point, voilà, et la partie mémorisation elle est systématique, à chaque début de séance sur euh... 1-2 minute voire moins mais euh... une mémorisation pour le jeune de euh ce qu'on avait la séance précédente. Du coup ça le fait remonter à... une semaine en arrière, au moins.

Hmm

Voilà,

Et euh.... Avec euh... un étayage particulier quand euh...

Alors, j'essaie moi quand, quand il arrive pas à se souvenir, de lui... de travailler sur la représentation mentale et de lui proposer une image mentale en disant, par exemple, mais si souviens-toi, on a travaillé à la table, il y avait des petites cartes, essaie de fermer les yeux, qu'est-ce que tu vois sur ces petites cartes, et souvent ça ça suffit à réenclencher un un phénomène de... de mémorisation.

D'accord,

Voilà. Oui j'ai oublié de parler tout à l'heure de la représentation mentale. Ça fait partie, c'est la colonne vertébrale de tout le travail (*hmm*) voilà, travailler sur la représentation mentale à partir de tout. Se créer des images mentales, pour euh pour étayer tout euh... toutes les activités sans support.

Hmm, donc ça... ça euh... Ce que tu disais tout à l'heure, (oui ?) se, se (ah oui, oui) sur se représenter une situation (tout à fait, tout à fait)

Hmm d'accord

Voilà

Merci

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien de Caroline

Le choix du tutoiement a été convenu avant l'entretien.

Chercheur : Merci déjà, d'accepter de participer à mes recherches... euh.... Alors c'que j'te disais c'est que c'est anonyme et que je retranscrirais à l'écrit.

Donc pour commencer j'aurais besoin euh... que tu me parles un peu de ton parcours de formation.

Caroline :D'accord... Alors je suis sortie du BAC, je savais en sortant du BAC c'que j'voulais faire, donc je suis partie directement à l'école de psychomotricité.

Hmm hmm

Donc c'était en... , j'ai pas les dates mais j'ai terminé en 87, donc j'ai dû rentrer en 83 ou 84, à la Pitié Salpêtrière,

Oui

Voilà, à l'époque ça s'passait pas du tout comme maintenant. J'sais pas si ça t'intéresse ou pas.

Si si,

Alors à l'époque c'était euh... tout l'monde pouvait rentrer, avec le BAC

Hmm

Et euh... après une année à la fac, t'avais le concours en fin d'année

D'accord

Donc on était euh... j'crois qu'on était 750 et on en prenait 140

Hmm hmm

Voilà. Les cours euh c'était vachement dense, y'avait beaucoup beaucoup d'cours mais c'était que des cours en rapport, avec euh... ben le futur parcours de psychomot. Y'avait pas de math,

Oui

Y'avait pas de français, voilà. Y avait d'la bio y'avais d'l'anat y'avait euh d'l'anatomie y'avait de la neuro enfin des choses comme ça,

Hmm hmm

D'la psychomotricité en pratique aussi, donc déjà on avait, c'tait pas une année de perdue c'tait pas qu'une année de concours. (1'43)

D'accord

Après... en sortant... d'un BAC euh... D moi j'avais pris D, du coup c'était plus facile forcément parce qu'y avait la bio ...

Hmm hmm

Donc voilà et après l'concours trois ans d'études et puis ça termine par un euh diplôme d'état. Et j'ai eu la chance de rentrer dans la vie active assez euh rapidement, même tout de suite, voilà euh.....

Donc j'ai commencé par avoir un remplacement de 6 mois dans un IME

Oui

Oui, avec des jeunes euh... euh... des déficiences sévères, des arriérations profondes,

Oui

C'qu'on disait à l'époque donc j'utilise encore ces termes-là. Euh... des psychoses infantiles sévères, graves, euh... des enfants sans langage, des psychoses inf ouais des autismes sévères oui voilà.

Hmm

Euh... Donc voilà, donc j'ai eu 6 mois en remplacement après j'ai pas eu beaucoup de temps avant de retrouver un boulot euh ou là je suis restée pendant 15 ans. Euh... en évoluant dans ce travail-là.

Euh... avec euh, dans un service de soin avec euh intégré dans des écoles, c'était à l'époque assez novateur,

Hmm hmm

C'était beaucoup moins, y avait pas encore toutes ces lois (oui) sur l'intégration des handicapés, donc là c'était le service de soin qu'était intégré dans différents euh groupes scolaires euh c'était dans la

ville de Créteil, une ville que j'aimais bien 'fin qu'y a pas forcément bonne réputation mais qui est au niveau de l'intégration

Ouais

Au niveau de l'intégration générale handicap ou euh social ou voilà, cultures différentes, faisait des choses quoi, voilà. Et donc j'travaillais avec des handicapés moteur, euh au départ avec des adolescents donc j'étais dans un collège, au niveau d'une segpa, ça devait s'passer là

Hmm hmm

Et puis je j'ai évolué parqu'y en a qui étaient en maternelle, dans des écoles primaires donc j'ai pu euh... ça m'a permis d'étendre un peu plus mon champ d'action euh, de ne pas tomber dans la routine de toujours faire la même chose, et le parallèle à ce euh... le parallèle à c't'endroit-là avec des handicapés moteurs c'était dans la même ville avec des enfants sourds. Donc à un moment pareil ya un poste qui c'est libéré donc moi j'ai travaillé aussi de la même façon, avec les enfants, intégrés dans, dans les écoles.

D'accord,

Voilà. Donc que j'ai, au niveau de mes formations, j'te fais p't'être tout mon parcours professionnel, bon donc pendant 15 ans, euh... et puis bon voilà tout allait bien mais à un moment j'me suis dit bon là ça fait d'jà 15 ans qu'j'suis là p't'être qu'il faut, qu'il faut qu'j'vois autre chose, et j'ai eu... par un collègue, vent d'un service de soin à domicile avec des enfants trisomiques, et d'autres problèmes, euh... génétiques, d'autres aberrations chromosomiques comme on dit, euh... service de soins à domicile des tout petits, 0 à... 12 ans je crois, donc ça c'était dans un autre département. Euh... c'est vrai qu' moi ça m'changeait la vie du coup parce que j'avais plus de transports, j'avais plein d'choses mais d'un autre côté, c'était « pfiou » un bol d'air, j'changeais, j'me r'mettais en question et j'trouvais qu'c'était très intéressant.

Hmm

Et puis euh... ça a été alors une super expérience, euh, c'était dans l'93 donc, y avait déjà des soucis du 93 de de qu'on connaît un ptit peu maint'nant, euh... avec euh la pauvreté, euh... j'allais dans des familles par exemple où... la mère ne parlait pas du tout le français, euh... et moi je euh... de ma place de psychomotricienne ça m'permettait aussi d'interagir avec elle via, via son enfant, et d'travailler un peu la relation avec son enfant, avec le corps. Mais c'était pas forcément toujours un problème pour moi que le langage ne soit pas euh ...

Hmm

Qu'on est pas la langue en commun, voilà. Euh...ça ça' était une expérience très riche euh... personnellement, humainement parlant parce que euh... humainement, ben c'était des, des endroits, j'tais dans des endroits très défavorisés, des endroits très pauvres, des, des mamans qui... 'fin c'tait souvent les mamans pas que mais sou, souvent les mamans qui étaient, très preneuse de, de c'travail-là euh... de cet accompagnement qu'on pouvait avoir avec... auprès d'leur enfant handicapé, elles étaient souvent très peinées, passés les premiers temps dès qu' le langage n'arrivait pas euh elles voilà, euh la trisomie, souvent l'langage arrive assez tardivement et du coup, c'est vrai qu'là, les accompagner, leur montrer qu'ya des choses qui progressent, qu'elles peuvent communiquer, ben d'une autre façon (hmm) que le langage il arrivera à un moment ou à un autre parce que souvent on voyait les prémices on pouvait les rassurer là-dssus, j'trouvais qu'c'était surper intéressant, euh.... Bon après ça demande des qualités euh de... de patience de, de tolérance euh de parc'qu'effectivement au domicile c'est pas évident (ouais) on arrive, avec euh... avec, alors soit les gens ouvrent grand leur porte, soit les gens... soit euh.... C'est plus compliqué, parqu'on rentre dans l'intime des...

Dans m'intimité oui

Des gens et... et des fois le contact ce fait super facilement au début et puis au bout d'un moment on sent qu'ya des choses des ptites tensions qui.... Parce que c'est compliqué, parce que c'est intrusif, parce que euh... que voilà donc faut travailler avec tout ça, faut amener son cadre, voilà, le cadre qu'on a dans d'autres lieux, parce qu'on est dans une institution, qu'on a sa salle qui fait aussi office de cadre parce on passe la porte t'es chez moi, là c'est l'contraire, donc voilà faut aussi amener euh son cadre. Voilà

Hmmm

Mais c'était d'une richesse, là j'en garde un super, un super souvenir avec euh...des... des expériences humaines très... très fortes

Hmmm

Bon on avait aussi un lieu euh... un service hein

Sur place

Où certains enfants les plus grands venaient pour euh notamment pour des groupes euh... qu'on menait avec des collègues. Euh, si maintenant pardon euh... tu vois euh c'qui m'a fait obtenir ce poste là j'pense c'est euh... les engagements par ailleurs aussi, notamment Amnesty International tu vois ?

Hmm hmm

C'est-à-dire que on m'a pas questionnée seulement sur mes compétences de psychomot mais sur euh... voilà

Les liens qu'il pourrait y avoir ensuite avec euh... les familles

Voilà, avec les familles, avec les différences culturelles, avec tout ça

Hmm hmm

Avec l'immigration donc voilà... ça c'était super important. Eu après euh... bon le fait aussi que j'ai d'expérience, parce que quand tu démarres aller comme ça à domicile c'est quand même quelque chose un petit peu euh... un petit peu compliqué, voilà. Donc après.... Ben après on a quitté la région parisienne, pour des raisons de, de voilà quoi, de pour des raisons de familles parce que j'ai eu un enfant et puis quand j'suis arrivée ici, j'ai eu un peu d'temps avant de retrouver du travail, et j'ai trouvé finalement à Tarbes, voilà, euh... un poste euh, dans un CAMPS, 0-3 ans

Ouais, d'accord

Donc là c'était... alors c'était un CAMPS normalement diagnostique, voilà donc on l'assurait, auprès de l'enfant alors envoyé soit par le généraliste, soit les familles qui nous les amenaient mais ça c'était assez rare elles étaient souvent conseillées, soit par l'hôpital essentiellement avec les services néonatal ou de... voilà. Et donc euh... ben là c'était... une phase de bilan. C'qui'était très bien c'est que j'tais assez libre de... j'tais libre de... de ma manière de procéder avec les gens, le temps qu'j'pouvais avoir c't'à dire que moi si j'considérais qu'un bilan enfin... La rencontre, notamment avec un nourrisson, dans les... 2 premières années, puis même même quand c'était des gamins de trois mois ou de moins de 6mois, euh... si j'avais besoin de 4 séances j'avais besoin de 4 séances, si j'en avais besoin de 5-6 parce que... voilà quand la famille vient et que l'enfant dort tu vas pas le stimuler le réveiller tout ça

Ouais

Tu dis ben voilà, on va faire autre chose, on va connaître et ben la famille, donc là c'est donc ça c'était très bien, et bon oui... ça a donné lieu à certains suivis, alors de tous ordres, des retards de développement psychomoteur ou un besoin de stimulation d'accompagnement avec une famille qui est nécessaire, euh.... La mise en évidence de de de pathologies aussi donc euh l'annonce du diagnostic aux familles

Oui

Voilà, alors ça s'faitait en équipe mais moi j'travailais parents-enfants les séances, donc les choses elles émergeaient, euh voilà, de fait, donc euh... des orientations des fois alors euh pour des handicaps du coup moteur euh voilà ou sensoriels ou alors psy quand c'est tôt on l'repère

Oui

Des troubles de la communication, des interactions y avait, tout ça ça se dénote assez tôt c'est vrai qu'on ... les familles aussi d'ailleurs elles sont, c'est vrai qu'elles...

Défectent

Qu'elles notent, même peut être plus que maladresse ou un retard de marche ou, les familles euh... voilà souvent étaient très euh... très en souffrance par rapport à ça

Hmm

Voilà, donc c'était tout cet accompagnement-là, pareil, très riche c'tait des fois très dur parce que ... « pfiou »

Ouais, oui

Voilà, voilà, mais euh... et puis aussi certaines familles euh.... Bon euh... pareil là ça demande un peu d'tolérance parce que euh... parce qu'y a certaines familles qui peuvent un petit peu euh... énerver ou agacer de par leur comportement, 'fin, un jugement qu'on peut avoir d'une relation inadaptée avec leur enfant

Oui

Euh... mais malgré tout faut travailler avec quoi, voilà. Juste savoir euh ben bon juste leur dire peut être que peut être faut faire un peu autrement, de façon assez bon euh quand même

Diplomate

Le dire quoi. Voilà, j' pense notamment à un papa qui parlait euh... d'ces enfants parqu'il avait des jumelles, j' pense comm'il parlait d'ses vaches. Donc euh bon, fallait, c'était... compliqué, parce que fallait quand même pouvoir euh... continuer à suivre ces enfants parce que j'savais qu'si euh..., si on brusquait trop cette famille-là, bon ben voilà

Ça allait s'arrêter

Ça, tout allait s'arrêter et ils étaient dans la nature et personne les connaissaient donc euh... voilà la, la réalité d'la situation, euh... on était euh... le seul lien parqu'y avait pas encore la scolarité, c'tait encore loin, loin derrière, et euh, puis donc fallait accompagner ça mais bon euh, c'tait pas facile, mais... c'était super riche, voilà. Un travail voilà très intéressant, je pense au cœur de notre travail de psychomot, dans les premières années de vie, comment on accompagne et, on aide on stimule et on accompagne,

Hmm hmm

Et la famille et

Hmm

Et l'enfant. Et après je suis partie, euh... alors, pour des raisons géographiques, parce que ça m'faisait trop loin en fait,

Hmm hmm

Euh j'avais mes enfants tout petits, euh... je suis partie en ITEP, euh... voilà... alors là, je pense que c'est l'endroit le plus, qu'ya était le plus compliqué de ma

Ouais

De ma carrière parce que euh... j' pense que j'avais pas la carrure, eux de ce type de gamins, que la structure était j' pense à un moment euh... pas en très très bonne forme non plus euh... par des changements... voilà des, de direction... remaniements encore de l'équipe qui, qu'était pas encore faite, et ... le manque de personnels dans certains domaines, déjà au niveau psychomot on étaient pas assez euh, orthophoniste elle était toute seule donc voilà, y'avait un poste à pourvoir mais mais qui... n'arrivait pas et puis au niveau éducateur ça tournait en fin bon c'était, c'était pas euh... c'tait un endroit qu'y allait pas très bien et, et le type d'enfants euh, c'était compliqué ouais, voilà.

Hmm (13'36)

J'...ai pas mal souffert dans cet endroit.

Hmm

Et puis j'ai pris un poste. 'fin j'suis allée au sessd ... de de l'IME avant d'arriver à l'IME...

C'était quand du coup ?

Alors j'dirai qu'c'est, euh.... J' pense que ça fait 5 ans qu'j'suis à l'IME et j'ai dû, hu j'me demande si c'était pas en 2006. Euh... en 2006 euh j'suis arrivée au sessd et j'suis repartie en 2009. Voilà c'est ça

D'accord

Voilà, mon parcours professionnel. Alors, après au niveau de mes formations, euh.... J'ai fait beaucoup d'formations personnelles. Alors déjà dans l'cadre de ma formation psychomot on a beaucoup travaillé l'corporel. Euh... c'est pas uniquement d'l'initiation j'veux dire on est vraiment, y avait des formations par exemple en relaxation qui sont euh... sur du long terme euh... on a des initiations aussi au niveau du tai-chi, enfin plein d'choses comme ça, euh.... J'ai fait des formations, alors, des formations pratiques de relaxation, j'en ai fait plusieurs. Euh... relaxation thérapeutique auprès du docteur Bergès qu'est vraiment le... neuropsychy parisien qu'a mis en place une relaxation pour les enfants, de type psychanalytique

Hmmm

Et j'ai eu la chance de faire la formation avec lui, depuis euh... il est décédé mais De faire ma formation avec lui et d'assister à des des ... des relaxations que lui f'sait avec des enfants et après à tout l'travail d'analyse de pratiques de sa de ses propres euh... donc ça c'était....c'était génial (ouais) parce que euh ... j'pense qu'ya des gens qui ont fait cette relaxation là mais pas forcément avec lui donc ça ça été un plus pour moi

Hmm

Euh... j'ai fait euh... quelque chose que j'ai Pour lequel j'ai eu une initiation et pour lequel j'avais pas du tout accroché, du feldenkrais, prise de conscience du corps par la méthode feldenkrais, euh c'est quelque chose que j'avais trouvée hyper compliquée parce que ça demande beaucoup d'représentations mentales etc, et à la fac ça pfouu paraissait lourd, et puis j'ai réessayé, finalement j'suis tombée d'dans euh... donc c'est quelque chose qui m'a beaucoup plus, c'est comme une relaxation dynamique si tu veux.

Ouais

Prise de conscience du corps euh, la recherche de des positions les plus... entre guillemets économique tu vois

Ouais

La plus la plus juste, le geste le plus adapté sans... sans mouvement superflu sans et en fait on retombe sur, sur des choses que notre a un ptit peu oublié... parce que euh.... Parce qu'on a grandi mais qui sont assez proche des mouvements des tout petits

Hmm

Dans les dans les enroulements, euh dans se relever du sol, de voilà. Et du coup c'est ... voilà j'ai beaucoup accroché avec ce travail-là, j'en ai fait beaucoup en formation, j'ai fait euh... d'autres méthodes de relaxation, j'ai fait du tai chi, j'ai fait d'l'aïkido à titre personnel, mais pas du tout à des fins thérapeutiques hein ?

Ouais

Ça c'était pour moi, certaines pratiques musicales aussi bon voilà

Hmm

Euh..... j'ai fait d'l'éveil musical aussi, j'me suis formée à l'éveil musical aussi mais.... Ça c'est depuis qu'j'suis dans la région, et j'ai animé, ça c'est avant de trouver du travail dans la région j'ai animé des ateliers d'éveil musical. En crèche en dans différentes structures

Hmm

Euh... qu'est-ce que j'ai fait..... J'ai fait beaucoup d'formations euh.... J'ai fait une formation massage aussi. Euh... massage sensoriel. Alors c'est pas du tout le massage comme les kinés, ça a pas du tout cette fonction thérapeutique là. J'l'ai fait au moment où j'travailais avec des handicapés moteur, parce que euh j'avais besoin d'me situer un ptit peu par rapport au kiné justement, et à des jeunes qui notamment au moment d'adolescence euh.... Moi j'les recevais ils étaient dans un ras l'bol qu'on touche à leur corps et ça d'puis la naissance, par nécessité ils avaient d'la kiné plusieurs plusieurs fois par semaine, et là y avait un ras l'bol qui s'opérait, c'est normal aussi, vu leur âge, et... j'essayé d'réfléchir moi peut être comment j'pouvais avoir un.... Une relation corporelle avec eux différente, aussi par du, par le toucher éventuellement, et du coup ça m'a beaucoup appris euh... alors, bon j'ai trouvé ça déjà passionnant bon... de masser et d'être massé ça j'trouvais ça génial, euh.... Ça m'a beaucoup appris sur ma propre posture, euh... comment m'positionner, comment ne pas gêner, générer des tensions chez l'autre, quand j'fais d'la relaxation, des fois j'fais d'la relaxation avec des mouvements passifs, c'est une méthode de relaxation, ça c'est des choses que j'ai apprises à la fac et euh... j'suis très attentive à ma propre posture, quand j'relevais des tensions et maintenant c'est devenu assez naturel

Ouais

Et j'pense que c'est cette formation de massage qui m'la appris quoi voilà. Parc'qu'on a appris à masser quand on était réunis on l'faisait sans, sans s'arrêter et sans se sentir fatigué du coup à la fin parce que tout simplement on a une écoute de soi qui fait que que voilà, tu ne peux être que dans un truc très... très.... Un dialogue tonique avec la personne que tu masses

Oui

Sans..., sans... sans moment de lassitude parce que voilà. Qu'est-ce que j'ai fait d'autre, j'ai fait plein d'formations théoriques, euh, régulièrement des semaines de formations, euh alors depuis qu'j'suis à Dabeaux j'ai fait une formation sur le bilan euh sensori-moteur,

Hmmm

Alors au-delà du bilan parce que c'est pas ça qui m'intéressait, j'suis pas trop bilan, mais c'était euh, et visiter un petit peu tous ces principes euh... l'éveil sensoriel, tout c'qui est sensori-moteur, donc j'ai fait ça, j'ai fait des formations sur euh... le bilan psychomoteur à un certain moment où j'me disais mais... ça fait 10 qu'je bosse, j'ai appris des trucs à la fac et puis euh... plus ça va plus entre guillemets je bâcle

Hmmm

Le bilan parce que... c'est fastidieux, parce que hinhin, euh, j'fais n'importe quoi, ça va pas euh, donc j'me suis re-questionnée, et du coup j'ai fait une formation sur l'examen psychomoteur, et ça m'a permis euh ben déjà d'rencontrer euh des collègues comm' moi, qu'y'était un peu dans la même posture que moi, qui s're-questionnaient un peu sur s'ils faisaient bien pas bien et puis, tout en bon voilà, puis finalement bon fin bon voilà, qu'on a un peu revisité l'truc un peu à notre sauce mais voilà parce qu'on a aussi euh affiné notr' regard autrement

Hmm

Et euh... On n'a pas besoin d's'attacher uniquement à des tests et... un peu fastidieux, euh... moi j'ai jamais... Maintenant, on fait plus de tests que... à l'époque, plus de tests quantifiés tout ça, moi je reste plus globale, plus voilà, j'évalue un petit peu au niveau d'un âge, d'un âge euh... psychomoteur parce que sinon effectivement ce, on perdrait un petit peu les notions surtout avec nos jeunes qui quelques fois euh... Ont 9 ans par exemple et un niveau de 3-4ans,

Hmm

Donc c'est important quand même de garder des, voilà, de l'enfance entre guillemets euh sans sans problème, mais.... C'est bien aussi d's'en dégager un peu euh... Donc ça a été euh... voilà, j'ai fait quelques formations comme ça de remise en question de... voilà qui m'permettaient... J'ai fait un truc sur le l'é euh... l'activité psychique du nourrisson au moment où j'étais avec les adolescents, et j'avais demandé parce que... on avait.... Comme à Dabeaux hein, peu d'informations sur les, sur la petite enfance voilà, j'ai essayé d'prendre... voilà. Il nous manque des éléments toujours, le jeune il nous arrive là on sait pas toujours comment..., bon on sait le handicap qu'il a comment ça s'est passé mais, son développement psychomoteur, ses... les premières années on a peu d'éléments et j'avais besoin de ... voilà d'me dire ben c'est pas parce qu'j'bosse avec des ados que voilà

Oui

Donc voilà, dans ma carrière j'ai fait des formations un peu comme ça de, à certains moments d'remise en question, et quand j'étais euh... sur celui où j'suis restée 15 ans, c'est vrai que y avait peu d'gens qui d'mandait des formations, donc moi tous les deux ans ça m'allait bien (rires)

Et j'avais donc voilà, j'ai pu en profiter, j'ai fait d'autres choses, là je sais plus, j'ai eu des trucs quand j'ai commencé à bosser à domicile sur euh, une formation sur franchir le seuil, voilà

Ouais

Voilà, j'dois oublier des trucs mais...

Et euh, mais euh parce que du coup euh... t'as travaillé autant avec des enfants euh... avec un handicap moteur, que sensoriel, que déficients et euh... j'sais pas comment dire ça, ya des différences j'suppose quand euh, on vise pas forcément l'développement des mêmes choses

Ouais,

Et du coup euh, au niveau de ta pratique qu'est-ce que ça ...

Alors, je sais pas si c'est le fait de travailler... alors forcément, maintenant qu'on travaille, je sais pas si c'est ça ou si c'est aussi l'évolution euh... L'évolution des connaissances aussi parce que ... au-delà, d'tout ça bien sûr j'bouquine beaucoup,

Hmmm

La chambre est pleine de bouquins de psychomot, de psycho et tout, euh... je pense qu'ya beaucoup de choses qu'ont évolué notamment les gamins autistes, les psychotiques, j'ai fait mon mémoire sur les gamins autistes j'ai un peu honte de voir mon mémoire maintenant, parce que on avait pas toutes les connaissances, parce que euh... ouais, voilà, ça reste, ça n'a rien à voir avec la manière dont maintenant on interagit, on a compris certaines choses sur ces enfants-là, euh... Donc du coup forcément, au regard de tout on interagit différemment, on sait qu'on a déjà... avec les gamins autistes, bon tu l'as vu, on aménage l'espace on, bon voilà, on joue sur l'environnement, c'est pas uniquement dans la relation donc euh, ya des choses on n'savait pas tout ça avant tu vois ?

Hmm

Que... c'est aussi l'évolution de nos connaissances, qui change notre pratique. Mais, c'est pas que ma pratique individuelle c'est aussi la pratique collective, parce que quand tu travailles dans autant d'lieux différents, c'est des histoires, des rencontres aussi avec les gens, et du coup euh... des groupes par exemple que tu fais, j'trouve que faire un groupe c'est pas juste euh tiens... c'est bien d'faire ça faut aussi qu'y est une connivence avec la personne avec qui tu l'fais, c'qui fait qu'moi j'ai fait des groupes euh... moi c'est la première fois qu'j'fais des groupes avec des orthos mais par contre euh... j'ai fait des groupes avec des ergothérapeutes, jamais avec des kinés mais euh... avec des éduc's, beaucoup avec des psychos, la relaxation, on travaillait ensemble avec les psychos, euh... ouais ça été beaucoup, beaucoup d'ca euh... voilà c'est des histoires d'euh....

De rencontre

De rencontre. Et d'évolutions, les autismes euh au début j'faisais pas la même chose.

Oui

Après... la perspective d'évolution elle est différente ya... euh, les attentes des familles aussi sont différentes, euh.... C'est vrai qu'à l'ime on sait que bon voilà ya euh... c'qui est parfois difficile pour certaines collègues instits, pour vous qui... qui viennent et qui euh... qui disent mais nous on a un an et, voilà on sait que en un an on a ça ça ça, là le temps c'est pas l'même,

Oui...

C'est pas l'même, d'où aussi l'histoire du bilan très très, structuré, bon, ouais ok mais euh (souffle)

hmmm

Voilà on sait qu'ça va prendre plus d'années, plus de... qu'une année quoi, voilà faut savoir se...

Se donner le temps...

Se donner le temps, voilà c'est ça. Ça j'pense que j'lai plus appris maintenant mais les attentes elles étaient différentes aussi j'pense que... et institutionnelles, et parentales, euh... donc du coup euh, voilà,... J'ai toujours considéré mon travail comme quelque chose d'très global, euh... j'ai... quand j'ai démarré s'tu veux avec des handicapés moteurs c'était compliqué parc'que c'tait quand même la kiné avant tout euh... l'ergothérapie qui'était plus sur les fonctions supérieures, et les membres supérieurs donc moi, un travail plus global avec des collègues qui des fois faisaient « ouais qu'est-ce qu'elle fait la psychomot » donc tu vois c'tait, c'tait pas très reconnu aussi à l'époque, donc ça c'était pas très très facile, et la psychologie dans tout ça c'était un ptit peu dur de voilà, de... d'enchaîner, parfois avec une très bonne collègue psycho, qui m' énormément appris aussi, c'est pour ça qu'j'te dis aussi qu'c'est des histoires de rencontres. Et euh... voilà... ce dire que voilà. Ya le corps qu'est abîmé mais ya pas que ça et... comment on travaille avec ça, comment on apporte sa pierre à l'édifice de ça

hmm hmm

on fait aussi entendre aux collègues que bon ben voilà et... s'il dit qu'yen a marre ben c'est pas forcément qu'par rapport à lui mais que tu vois que il en a marre de tout ça sur lui, de c'qu'il vit de...

hmmm

Il a p't'être, il est jamais autonome déjà, p't'être envie d'dire, j'ai envie d'souffler... ou voilà euh... donc voilà c'est ça, c'est faire reconnaître son boulot qui est... Mais sinon c'est euh... Ouais j'ai forcément changé mais j'peux pas dire de quelle façon, j'suis plus sûre de moi qu'en... début de carrière, voilà. J'sais pas, j'm'affirme plus aussi, bien qu'en général j'suis quelqu'un d'plutôt discrète mais euh... voilà, je sais plus c'que j'veux et... voilà. Même si ça plaît pas... ça...

Et après j'imagine que même, justement sur le travail notamment par rapport au corps, ou sur le côté plutôt psy que ça soit avec euh... un enfant handicapé moteur qui du coup n'a pas de... de déficience intellectuelle, ou ensuite, des enfants euh... vraiment sur de la déficience euh... la prise en charge et le contact n'est pas... n'est pas la même ?

alors en fait euh... les enfants handicapés moteurs étaient aussi des enfants handicapés...

d'accord, aussi

oui avec un retard mental. Pas de la même façon que... que nos jeunes là mais, bon avec des répercussions quand même euh... notamment sur le scolaire euh... voilà. Euh... d'accès à l'abstraction quand même... voilà

d'accord

après, c'est quand même plus facile d'interagir avec eux... de... de dialoguer de... ça c'était plus facile.

Hmmm

(blanc) ... les... pour moi les bases elles sont un peu les mêmes c't'à dire que... Au départ c'est le développement psychomoteur, et ses étapes qui sont quand même euh... bien définies hein euh... on passe pas certains caps quand on a pas... quand on a pas réussi certaines choses avant, donc voilà fat pas brûler les étapes donc après c'est, si euh... si ça met plus de temps parce que ya une déficience prof euh une déficience mentale aussi euh... souvent aussi des carences socio-éducative, bon ya tout ça euh, c'est pas que de d'la déficience mentale hein... c'est un tout, parce que ya une lésion au moment de la naissance, une souffrance... ouais pour moi c'est, les choses sont assez similaires

Hmmm

Ouais

J'avais une question, c'était vraiment au niveau de... du coup du corps dans la prise en charge, et la place du corps dans ... dans tes prises en charge bon du coup en l'occurrence dans les séances de psychomotricité je suppose que le corps est ... largement présent mais... de quelle manière ? notamment avec les plus jeunes.

Alors déjà, euh... je sais pas si c'est tous les psychomots mais je pense que c'est notre euh... un peu notre marque de fabrique j'dirai, euh... c'est qu'on s'implique corporellement avec le jeune donc on est pas uniquement dans du faire-faire mais on est dans du faire avec.

Hmm

C'qui change un peu toutes les données. On n'est pas là pour leur donner des exercices... et une fois qu'il a réussi l'exercice il va passer à autre chose. On fait avec, c'qui fait que l'enfant, euh... la relation elle est plus euh... on amène le travail par euh... le dialogue corporel, euh... l'imitation, tu vois ? ... euh... et pas uniquement euh... moi je détiens certaines choses et on l'fait passer. Et c'est d'autant plus vrai avec les tout petits. Euh... les enfants... 0-3 ans, le parent il joue avec son enfant et l'enfant il apprend via... euh via les jeux avec le parent et la relation avec le parent, donc c'est pour moi la la chose fondamentale. Effectivement en psychomot, je... je vais faire des choses avec eux, je... vais alors des fois on fait euh... on peut faire un jeu euh avec un tour de rôle et ya faire la galipette, monter sur la structure, bon voilà. Mais euh... ça c'est une chose très importante. Après euh... la base pour moi avec les tout petits c'est... tout c'qui est sensori-moteur, alors le langage bien évidemment il accompagne tout ça, mais c'est moi souvent qui l'accompagne, qui mets en mots... c'qu'il fait, en dialoguant avec euh... l'enfant, ou simplement j'fais des commentaires comme ça. Mais c'qui m'intéresse plus c'est son engagement corporel et la façon dont il est là... à explorer. Et d'une fois sur l'autre j'vais amener des variantes sur... sur c'qu'on a fait quoi tu vois ? c'qui est important pour moi aussi et même avec les tout petits c'est ... il quand il est pas en situation de faire on va faire ensemble, on va aménager ensemble. Et ça ça contribue au travail sur l'espace déjà, on aménage l'espace ensemble.

Ouais

On prend conscience de l'espace, on prend conscience de... de choses qu'on a envie d'mettre dans l'espace de... alors au tout départ quand ils sont tout petits forcément ils s'projetent pas bon ils vont prendre un truc mais... tiens j'mets ça là parce que j'ai envie d'faire ça voilà,

Hmm

Mais, évidemment quand on arrive à tout ça c'est déjà ben beaucoup plus loin.

Et du coup... j'ai jamais assisté à des séances de psychomotricité, j'imagine qu'il doit y avoir autant d'é, parce qu'il ya aussi tout c'qui est travail de... de motricité fine, ou... tout ça donc euh... la gamme de tout c'qui peut...

Alors en fait ? La gamme...

'fin la gamme, j'sais pas...

La gamme c'est euh... c'est vrai qu'on fait un bilan, qu'on voit tout c'qui va pas et tout c'qui va, aussi surtout, voilà... Moi j'vais t'dire comment moi j'travaille parce que j'pense que c'est très personnel, et que tout l'monde travaille pas de la même façon. Donc voilà tu vois toutes les potentialités du gamins 'fin non toutes, j'vois des potentialités chez l'gamin, j'vois comment il est dans la relation, si c'est compliqué, j'essaye de sentir et puis par rapport aussi à c'que nous a dit le médecin ou en équipe quand on a parlé de... du jeune quand il arrive, de comment ça s'est passé avant, dans quel état d'souffrance peut être aussi il arrive, de son vécu euh... d'avant p't'être en intégration ou voilà, c'qu'il a pu vivre... donc des fois on j'vais démarrer sur euh... c'qui marche bien avec lui voilà pour...

Hmmm

pour le... valoriser, pour euh... me servir de tout ça, le mettre en confiance, dans la relation, en confiance avec lui-même, qu'il prenne conscience que voilà, ouah c'est super, il sait faire tout ça... avant d'aller travailler sur les choses... euh, voilà... qui sont plus problématiques. Quand ils sont tout petits d'toutes façons ils ont pas d'demandes, ils viennent, euh... ils viennent jouer avec moi, voilà. J'ai d'la chance d'utiliser que des jeux des choses euh c'est... c'est rare qu'ils aiment pas vnrir, voilà.

Elle est super cette salle de psychomotricité

Ben voilà, donc moi j'm'appuie un ptit peu d'tout ça, euh... Et, et j'essaye de voir c'qu'est une priorité, c't'à dire que la motricité fine c'est vrai qu'j'ai envie de dire à l'ime j'le vise pas beaucoup beaucoup. Parce que, ben souvent déjà avant la motricité fine ben ya d'autres problèmes plus euh global, au niveau du bras entier, au niveau de l'axe, du contrôle postural et ça je sais qu'c'est moins fait ailleurs alors que, ya quand même pas d'endroits, notamment avec le festival du livre et tout ça, dans les classes des enseignants, la peinture ya Lydie aussi qui fait plein d'choses, d'la pâte à modeler aussi, voilà,

Hmm

Donc tout ça je sais qu'c'est fait ailleurs et.... Et j'trouve qu'ya tellement d'autres choses à faire avant au niveau euh... ben ouais, du contrôle postural, de l'axe, du tonus, ça c'est un truc euh hyper important. Le tonus moi je l'travaille en relation avec les jeunes ont fait des choses ensemble euh bon voilà, je sens le le tonus, je sens s'il est très tendu, comment on peut, j'peux aider à... à...

A s'relâcher

A s'relâcher un peu... bon voilà. Et après faire des mouvements beaucoup plus globaux au niveau des bras, j'utilise des volants de grs, j'utilise euh des ballons. Ah le ballon c'est un ptit peu l'passe-partout du psychomot mais c'est pas tout dans l'même sens, ça passe bien, ça permet... ben aussi la coordination, les jeux d'adresse et tout ça... ça permet d'échanger d'agressivité aussi éventuellement des fois, euh... Ça permet de... Plein d'choses quoi voilà, de faire intervenir l'ensemble du corps.

Hmm

Donc euh... c'est un outil qu'j'aime bien ouais voilà. Qui passe bien, voilà. Donc la motricité fine c'est vrai qu'j'la travaille beaucoup

La motricité fine c'était justement pour...

Mais je dis pourquoi j'le fais moins, après ya des demandes... euh... et du coup j'en tiens compte. C'est vrai que des fois j'regrette de pas avoir plus d'échos de c'que de c'qui s'passe sur un groupe quoi, ou comment... dans les gestes du quotidien i.... Moi ya des choses que j'vois pas c'est pas un bilan qui va m'mettre en évidence que... quand i'mange i'tient ça fourchette comme ça (mime) ou quand il s'habille c'est euh... bon moi il vient il enlève sa veste, il enlève ses chaussures

Hmm

Donc moi j'vois juste ça et des fois ya des choses que j'travaille p't'être différemment si j'avais d'autres euh... d'autres éléments, ça c'est sûr.

Hmmm

Bon

Hmm

Des choses plus pratiques. Mais j'ai envie d'dire les choses plus pratiques j'ai envie d'les travailler quand ils sont plus près de ... j'pense à des jeunes qui arrivent presque à l'IMPro là tu vois ?

Ouais, des jeunes plus autonomes, qui ont besoin...

Voilà ya des choses un ptit peu plus pratiques, un peu plus rééducatives entre guillemets des... alors des fois ya des gestes qu'on sait qu'ils vont pas... réussir mais quelle aide technique on peut leur apporter, comment... ils vont faire pour se débrouiller... que qu'est-ce qu'on peut trouver, les lacets c'est un gros problème à l'ime pour nos jeunes, ben quand le geste il peut y avoir parce que... voilà ya les éducateurs qu'ont essayé... la psychomot euh... ben ya des moments faut s'dire voilà ben on arrête on... fut essayer d'lui trouver des chaussures adaptées, même si c'est difficiles, des lacets élastiques...

Hmm

Ben voilà, des aides techniques quoi. C'que font... avec les handicapés moteur c'est c'que font les ergothérapeutes.

Et... du coup... les plus petits on est aussi euh... les grands aussi mais les grands justement on s'dit on a essayé ça passe pas, on a essayé sur tous les plans et ya des choses qui bougent pas ou qui n'évoluent plus tant qu'ça mais, les plus jeunes, même au niveau du développement de la pensée, on parlait du développement de l'accès à l'abstraction tout à l'heure, ... le... le corps justement, comment ce ce travail-là du corps d'après toi il peut euh... il peut permettre ce...

Ça permet euh... alors (blanc) euh... dans le développement psychomot de l'enfant, les... comment dire, (blanc) Au départ tout est un peu lié affectif, cognitif euh... moteur, euh... dans ces trois premières années de vie pis après c'est un ptit peu plus euh... les choses se sont un ptit peu séparées quoi

Hmm

On peut interagir euh... mais au départ dans ces trois premières années de vie euh... on agit sur un on agit forcément sur le reste en même temps. Euh... Là, il me semble qu'avec les tout petits faut déjà qu'ils aient euh... cette conscience d'eux-mêmes et... des repères sur eux pour, après, pouvoir... ben quoi voir par rapport à l'autre, transposer ses repères à lui, sur l'autre, pis après dans l'environnement. Et quand... ces étapes-là elles sont pas acquises... beh l'abs... abstraction évidemment c'est...

Hmmm

C'est... faut déjà avoir cette conscience de soi, cette unité corporelle, avant d'pouvoir effectivement euh...

Et du coup comment euh... comment tu le travailles ça ?

Ben je, c'est vrai qu'j'le travaille au niveau sensorialité, avec tout ce euh, tout c' travail d'expérimentations... euh... multiples, motrices, sensorielles, euh... l'sens, au départ le sensoriel c'est moi qui mets les mots, après on est dans l'travail plus perceptif, on a travaillé avec l'orthophoniste dans le groupe mais que moi j'travaille aussi au niveau sensoriel, euh... quand on est dans, dans, l'raisonnement perceptif on commence à analyser un peu euh... voilà, c'qui n'est plus qu'une seule sensation comme ça qui nous arrive mais ah, c'est on peut le... on peut l'associer à quelque chose qu'on a déjà... en lien avec quelque chose qu'on a déjà vécu... avant, et du coup on les aide à analyser un ptit peu ça, voilà. A mettre du lien

Hmmm

C'est ces liens-là qui petit à petit peuvent am'ner à... à l'abstraction

A l'abstraction

Ouais.

Et du coup vraiment le sensori-moteur, ... on va dire de base, c'est pas un terme péjoratif, tu peux me donner des exemples vraiment concrets de...

Alors concrets euh... Ben c'est un peu pour imaginer... euh le sensori moteur de base par exemple pour un enseignant qui est... en maternelle c'est tous les petits parcours psychomoteurs où... il dispose le matériel et sans trop d'consignes euh... les enfants s'approprient le le... le parcours euh ... A leur

façon. Voilà. Euh avec... certains qui vont... à certains endroits l'explorer d'une certaine façon alors que d'autres non, voilà.

Hmm hmm

Et là on est dans du sensori-moteur. Après, vont arriver des consignes un petit peu plus précises où on va organiser un peu euh... ces choses-là mais au départ comme en crèche où on voit ya des endroits où ya des super modules dans les crèches et hop et pis l'enfant il évolue un peu à son, à son gré et puis là il explore. Voilà. C'est un peu d'exploration, d'la manipulation. Voilà

Hmm hmm

Voilà, l'sensori-moteur, et euh après moi j'mets les mots, sur ça.

Sur les actions, sur euh les ressen'

Sur les actions sur euh voilà, sur les ben maintenant Nora, on peut aussi, maint'nant qu'elle construit un peu des petites phrases on peut maintenant lui faire dire je euh... je monte, je voilà, des petites choses comme ça... bon tu vas voir c'est très très basique mais. Mais... c'est le mode d'entrée qu'est différent de c'que j'aurais pu faire l'année dernière. C'est pour ça que j'ai pris cette séquence-là, parce que... du coup... on était vraiment là dans l'corporel, dans des choses simples, euh... par'qu'elle est performante quand même cette petite fille au niveau corporel, mais euh... l'année dernière, elle aurait just'éte... moins performante dans son truc, elle aurait pas pu passer d'un symbolisme au départ, pour après construire, et après r'partir sur un autre symbolisme. Pouvoir retranscrire graphiquement c'qu'elle a fait, ça lui aurait passé... bien au-d'ssus. L'année dernière.

Ouais

Alors en fait cette séquence-là, on l'avait fait en tout début d'année, et puis bon après j'suis passée à d'autres trucs 'fin bon... Après e suivi n'est pas forcément toujours très régulier avec elle, ça tombe le mardi où on va à la ferme... Mais du coup là j'ai eu envie de l'faire euh... ya des choses complètement nouvelles dans la séquence que j'avais jamais fait. L'histoire de la poupée, bon d'habitude c'est moi hein... mais c'était bien qu'ce'soit la poupée. Parce qu'elle réclamait de jouer à la dînette. J'lui ai dit non on peut pas jouer à la dînette aujourd'hui, ... J'joue aussi à la dînette avec les enfants, mais bon voilà, dans l'interaction, ils sont pas juste à jouer à la dînette dans leur coin... et c'est vachement riche. Et euh... l'accès à tout ce qu'i'est jeu symbolique, j'trouve que qu'elle commence à y être bien quoi, donc euh voilà c'est bien. Et donc euh... la poupée c'est nouveau, le graphisme à la fin c'est complètement nouveau donc euh... voilà. Et là on est un petit peu dans autre chose que du sensori-moteur.

Ouais, voilà j'allais dire, et du coup l'an dernier ? C'était beaucoup aussi autour de déplacements euh...

Ouais ben ouais, j'ai beaucoup regardé en fait euh... le problème de Nora tu l'sais de l'an dernier c'est toujours son problème de latéralité, c't'à dire qu'elle est toujours euh... aussi désorga, c't'à dire qu'elle alterne à droite à gauche... euh, comme cette année elle comprend mieux, quand euh quand on lui parle, elle répond mieux et tout, euh... du coup j'ai refait euh... un bilan neuro, pour voir, sa, euh le bilan neuro au niveau d'la latéralité ça ça permet de de détecter euh de voir, euh... la latéralité neurologique indépendamment des des... des apprentissages

Ouais

Ou des inductions des parents, au niveau éducatif, de l'école ou tout ça

Ok, Ouais, oui

Et en fait euh... beh c'est pareil des deux côtés. Voilà. Donc en fait euh... on peut pas s'appuyer là-d'ssus. Par'que tu vois ya des trucs, le ballon... des choses comme ça l'année dernière, y'avait rien hein, aucune règle, de c'que j'lui f'sais donc je j'pouvais pas... cette année j'ai pu faire et en fait c'est pareil des deux côtés donc euh... C'est pas un détail non plus, on peut parler d'enfant ambidextre

Ouais

Sauf que du tout elle continue, elle fait d'un côté de l'autre d'un côté, là c'est là la séquence qu'on a j'crois qu'elle fait tout à droite alors que d'habitude c'est à droite à gauche, même plus à gauche. Donc euh ya d'quoi s'y paumer mais maint'nant il faut axer le travail là-d'ssus maint'nant j'vais plutôt axer mon travail sur, il faut que maintenant ça soit... Il faut qu'on l'aide à ...

A rester sur...

A choisir et à rester sur un côté et que ça soit tous euh... qu'on aille tous... au niveau des mêmes orientations parce que sinon elle va pas trouver.

Ouais

Elle va pas trouver seule quoi

Hmm hmm. Et donc du coup l'an dernier c'était euh... autour de l'espace global et après euh... est-ce que tu travailles un sens en particulier ou...

Alors

Par exemple le toucher en particulier ou euh...

Il me semble que l'an dernier j'ai aussi pas mal travaillé, comme nous tous, sur l'histoire de son regard aussi, de son visuel, parce que c'est vrai qu'c'était... euh... pfiou

Oui

Alors c'est mieux, c'est vrai qu' c'est mieux alors aussi parce qu'elle est moins dans sa bulle j'pense, donc du coup elle voit mieux l'autre, elle a moins elle est moins... euh... la tête... (rires) d'un côté les yeux d'l'autre comme elle pouvait faire, elle reste quand même happé par le visuel donc euh par exemple là, j'ai fait en sorte de pas mettre mes boucles d'oreille, mon collier et... et encore un moment j'ai mis mes lunettes, j'sais plus pourquoi pour aller voir la caméra, et après elle m'regardais comme ça... elle est happée par le visuel donc euh... bon, mais, j'trouve quand même qu'elle arrive un mieux à utiliser ses yeux d'façon à... à accompagner son... son... ses gestes, sa motricité quand même c'qui'était pas l'cas l'année dernière, j'pense que l'année dernière ça ça m'a pris pas mal d'énergie euh... il m'semblait qu'c'était fondamental ça parce que euh... elle s'débrouillait bien avec son corps mais comme elle avait la tête et les yeux pas au même endroit c'est vrai qu'c'était... c'était voilà, juste pas possible quoi.

Et euh... qu'ça soit avec elle ou avec un autre, tu euh, tu travailles, tout c'qui autour des des ressentis, vraiment corporel euh autour de des sensations euh... directes j'ai envie d'dire

Ouais... alors ça j'le travaille plus en relaxation,

Ouais

Bon avec des plus grands après mais... Elle on va pouvoir commencer un peu à travailler parce qu'elle met en mots des trucs « ah... j'ai froid, j'ai chaud », des choses qu'elle pouvait pas dire avant, là elle l'a pas dit, mais elle peut « oh... c'est lourd ! », on a beau faire « ho hisse » bon elle l'a pas sorti, mais ça elle peut le dire, ya des choses maintenant elle met des elle... Là elle a les mots pour le dire, avant euh... bon elle avait pas euh... c'était compliqué de l'travailler.

Et du coup dans ces cas-là tu... tu amènes le mot mais... tu attends une séance ou final'ment ça va r'sortir ou... t'attends justement que ça vienne ou euh...

Alors avec elle j'en suis pas encore là

Oui mais même en général euh...

Alors en général, j'travailles par exemple au sein d'la relaxation, si je travaille sur un bras, moi j'leur donne des inductions verbales euh... en leur suggérant des choses

Hmm

Des possibles, voilà, « peut être que... tu vas ressentir euh... un'différence de température... ou plus chaud, ou plus froid que d'l'autre côté, ou pareil » tu vois, « tu vas sentir p't'être des p'tites fourmis dans ta main, des p'tites sensations dans ton bras, ou pas... »

Hmm hmm

Alors eux ont pas forcément le mot pour le mettre, mais euh... Moi j'arrive à voir s'ils sont dans c'que j'dis ou pas tu vois

Hmmm

Parce que souvent ils ont des micromouvements, au niveau de... j'passe deux fois là et ils sont bien dessus ils essayent de... voilà de...

De sentir quelque chose.

Voilà. après ça m'est arrivé avec certains de faire des séances sur euh... l'eau chaude, l'eau froide, l'eau tiède, tu vois des choses comme ça... appuyer euh... fort, douc'ment euh... des choses comme ça. Travailler les contrastes, voilà. Leur faire sentir les choses en travaillant sur les contrastes.

D'accord, ok. Et ensuite tu euh... au niveau de... là maintenant au niveau de l'institution tu euh... tu fais des groupes avec euh...

Alors j'fais des groupes avec des enfants voilà,

Avec d'autres professionnels

Même plusieurs groupes oui, doc euh... des groupes avec l'orthophoniste oui, au départ c'était euh... un groupe qu'elle animait elle avec un autre psychomotricien, qu'elle appelait ludique-prélogique,

Oui

Donc voilà, euh... au niveau de tout c'qui est équipement instrumental, tout c'qui est mémoire, tout ce qui est... notion d'espace et de temps... parce que parce qu'ils... ont beaucoup de troubles à c'niveau là

Hmm hmm

Ils sont souvent euh... souvent perdus.

Hmm hmm

Donc euh... de façon très méthodique et très progressive on aborde toutes ces choses-là, on travaille beaucoup la concentration, l'attention, ça aussi c'est c'est difficile, la relation à l'autre, au sein d'un groupe, euh... et ça passe par laisser faire.... Ecouter l'autre, euh voilà, donc tout ça ça s'travaille dans c'groupe là. Euh... on a un deuxième niveau de groupe ou là... ben c'est c'est, c'est un petit peu la continuité quoi, c'est des groupes qui s'continuent, donc euh, un niveau au-dessus, ... quand ils commencent à avoir quelques repères, pour structurer un petit peu tous ces repères temporo-spatiaux, mieux ... organiser la pensée, euh... mieux analyser les situations euh... voilà, et euh... et suite à la formation qu'j'avais faite là, sur l'bilan sensori-moteur j'ai eu envie d'faire euh un atelier sensoriel. Voilà donc on a mis en place un atelier, sensoriel. Là on était vraiment dans, l'exploration, et là on mettait en mots, et bon les choses ont quand même pas trop mal évolué, et...

Mais concrètement, vous faisiez quoi là...

Concrètement on a travaillé le visuel, l'auditif, le tactile, bon voilà. Donc, le tactile c'était, toucher des choses les yeux fermés essayer d'reconnaître euh, avec une main, avec l'autre main, ... déjà toucher, parce que... on a pas mal de jeunes quand même qui sont euh... pas des phobies mais bon des jeunes comme C.

Hmmm

Rien que toucher c't'ait déjà très angoissant pour elle donc,

Ouais, hmmm

Donc déjà, apprendre à toucher, toucher des matières différentes euh..., sans se sentir euh... angoissé euh... donc euh déjà voilà, apprendre à toucher des choses différentes. Et après... et après on a commencé à comparer un petit peu

Hmmm

A mettre des mots sur c'est doux, c'est dur, c'est... 'fin bon voilà

Hmmm

Plein d'choses comme ça. Souvent c'est nous qui mettons les mots, voilà.

Et j'imagine que vous aviez pas forcément les mêmes euh... les mêmes interventions, même au niveau euh... de la forme ou de...

Ouais, ouais

'fin entre une orthophoniste, et toi une psychomotricienne, ya ya Comment ça se jouait.... Quelle place à la limite toi tu avais dans, dans euh...

Ouais, alors j'pense que ce groupe là si tu veux effectivement 'fin,

Alors celui-là, ou un autre hein

Alors celui-là il me semble, effectivement que l'orthophoniste elle met plus rapidement que la psychomotricienne en mots. Et elle sollicite peut être plus euh... le jeune au niveau verbal. Moi j'le f'rais moins tôt quoi tu vois

Ouais

Tout' la partie exploration... et tout... bon ben voilà, il va pas s'passer grand chos' d'autre que... toucher, explorer, mettre les mains dans la farine « ah ben tiens ça fait d'la poussière », ça (souffle) ah ben si on souffle dessus, les choses de tout petits, vraiment de tout petits, euh même chez nos

grands, parce qu'y'en avait qu'avaient 9 ans quand même et, 9-10 ans, voilà, on a été obligé d'repasser par-là, pour après euh... dans un second temps analyser. Donc j'pense que euh.... La différence entre nous deux c'était peut-être ça, qu'effectivement euh... fallait descendre un petit peu plus bas, voilà, p't-être que la psychomot, enfin moi j'le pense comme ça, p't-être que ma collègue le pense comme ça aussi mais... euh, j'pense qu'elle intervient à un niveau au-dessus du psychomotricien, c't'à dire que... moi j'vais chercher encore plus en, en...

En deçà

En deçà, au niveau sensoriel.

Non mais c'est pour ça qu'j'trouvais intéressant la complémentarité euh... que vous soyez donc toutes les deux mais chacune avec votre...

Et quand on a écrit l'projet justement Pamela elle a eu besoin de mettre euh... analyse euh... des informations et moi j'me disais mais on en est pas là et et... et l'année d'après on a changé le suivi parce qu'effectivement on était arrivé sur un travail perceptif ou là, bon ben voilà, on commençait à pouvoir...

Ouais

Mais cet ce mode d'approche là..., dépasser un petit peu euh... l'anxiété de toucher de... de voilà, de pas être agressé par certains bruits

Hmm

Oui voilà, alors on entend des bruits on sait pas trop c'que c'est, et là bon ben voilà, les aider à reconnaître c'que c'est pour pas se sentir agressé. Euh... agressé ou effrayé ou voilà quoi.

Hmm

Parce que des bruits du quotidien, on s'est aperçu que, qui pour nous sont très ba.. ordinaires quoi (sourire) j'sais pas comment dire banals, banaux, ... ordinaires euh... eux ils les identifient pas du tout ! Et euh... ben c'est compliqué le monde quand c'est comme ça.

Hmm

Donc déjà voilà. On euh met le magnéto puis on fait entendre des bruits puis on s'sent pas agressé puis on... euh dit ça c'est un train, ça c'est euh. On r'trouve beaucoup ça chez nos jeunes autistes souvent ils sont euh... ils ont une hyper sensibilité déjà au niveau... auditif et c'est très... angoissant pour eux et des fois ça les tétanise et... ça leur euh provoque des crises d'angoisses, c'est vrai que... faut partir d'assez bas et...

Hmm hmm ouais

Pour les aider à... ben mieux vivre, mieux comprendre c'qui les entoure quoi,

Et après du coup dans l'groupe pré-logique, ta place...

Ma place ? Euh.... Alors, ben l'espace temps, la mémoire tout ça c'est travaillé dans euh et par les psychomot et pas les... C'est vrai que ce groupe là, au départ c'est le c'est l'groupe de Pamela donc euh... de l'orthophoniste. C'est elle qui l'a mis en place euh, avant qu'j'arrive, donc voilà, j'étais dans une sensibilité de travail. J'pense qu'on a un regard euh complémentaire. En fin de groupe euh... on parle de c'qui s'est passé, on voit pas forcément les mêmes choses, parce que ben dans un groupe, c'est... c'est l'problème,

Oui

C'est que ya celui du, qui est en train de faire quelque chose mais les autres comment ils réagissent donc du coup, tout c'travail en amont et euh... et après (**hmm**) voilà, la complémentarité elle est du coup-là. Bon après euh... bon on s'connait suffisamment pour aussi inter-réagir pendant l'groupe même si euh... on l'avait pas forcément calculé au départ, euh bon voilà

Non mais même au niveau de de j'suppose que vous avez pas la même vision forcément, parce que pas la même formation, pas le même métier donc euh... est-ce que euh...

Ouais, ouais, ...

Voilà, est-ce qu'il ya une place vraiment ou, ou des choses que toi tu vas voir euh... qui sont plus tournées vers euh vers des choses que... et qui s'rait pas l'cas pour l'orthophoniste et ... et inversement.

Dans c'qu'on dit après, ya des fois euh... oui, on peut ne pas avoir vu la même chose. Oui. Ne pas avoir vu la même chose euh... ne pas avoir interprété la réaction d'un gamin d'la même façon.

Hmm

Non mais oui euh... forcément, forcément, au gré de notre formation initiale et des formations qu'on a fait à côté euh... j'pense ouais

ouais

ouais ouais, notamment euh... ben euh... tout c'qui est l'rapport au corps euh ne serait-c' que dans la manière d'être installé à table euh... j'pense que pour un enseignant ça doit être la même chose c'est-à-dire que, les gamins ils peuvent pas rester trois quarts d'heure assis, ils s'effondrent, c'est pas parce qu'ils veulent pas, ils peuvent pas, ils ont pas des assises corporelles suffisamment solides ils sont hypotoniques de fond... euh ils sont bon ben voilà ça c'est vrai que pt'être qu'j'le vois différemment, voilà... et que... quand y'avait des moments il s'agitait c'était pas euh voilà, de quel ordre c'était on va l'voir de la même façon.

C'est intéressant de pouvoir comparer un peu euh...

Ouais ouais. Par exemple, elle va pouvoir dire il est agité, moi j'vais pas l'voir de la même façon.

Hmmm

Euh, ouais mais d'un côté euh, il ça lui'a permis d'suivre quoi

Oui

Ça lui a permis d'être attentif, et d'autres fois euh... ça s'est arrivé pour un jeune euh... Elle disait en même temps qu'il était éteint cette fois et il bougeait pas en plus oui, et d'un autre côté il y était pas en plus oui, il y était pas. Ya des fois où il est un peu plus euh... il a plus ce cette gesticulation mais ça lui permet de... de sentir son corps et d'être euh... d'y être quoi

Hmm hmm

D'y être plus quoi. Il faut en passer par là pour qu'il soit attentif. Ou qu'il soit dans l'travail ou que ce jour-là ça aille.

Et euh... est-ce que t'as une idée justement du pourquoi certains gamins ils ont besoin de... de cette agitation et de sentir leur corps là pour pouvoir euh...

Euh...Le mot euh ya des mots qui sont dans, dans le langage euh... courant euh... qui sont beaucoup utilisés hyper activité, instabilité, tout ça, nous on le voit pas toujours forcément toujours de la même façon, c'est euh lié à ces termes-là, disons que qu'ya pas une instabilité, pour l'hyperactivité c'est un plus euh les les neuropsy maint'nant le... en donne des descriptions bien bien, bien précises mais, l'instabilité euh... ben notamment moi j'ai appris avec ce... ce professeur Bergès avec qui j'ai la formation à la relaxation là, euh... ya différents types d'instabilité. Ya des gamins qu'i ont, un espèce de corps carapace, voilà, donc pour le coup ils ont une enveloppe mais très rigide très euh...

Hmmm

Donc voilà de temps en temps ils ont besoin de... et puis y'en a qu'ont pas du tout d'enveloppe, et du coup on va avoir deux gamins qui... ont le même comportement, tous les deux ont besoin de beaucoup bouger, pour sentir leur corps mais pour la pour les mêmes raisons

Pour les mêmes raisons hmm.

Voilà. Et euh... ya des gamins à l'ime qui sont euh... à ils sont dans l'agitation j'me souviens de des fois dans des réunions, des synthèses, ça étonne que j'dise, ah ben il est très hypotonique. Ah il bouge tout l'temps et tout, on imagine que c'est un gamin hyper, hyper tendu et ben non c'est tout l'contraire, il est euh...

Oui sinon ils s'effondrent en fait

Il est poupée d'chiffon, il est voilà, et euh... mais il bouge en permanence effectivement pour euh, perpétuer le mouvement et euh... voilà.

Et ça tu le, du coup tu travailles sur ça sur euh

Alors ça j'le travaille quand je fais un travail au niveau du tonus euh... en f'sant des choses euh.... A ! alors, euh... oui et non, ça dépend des gamins. Oui c'est compliqué, c'est compliqué

Non mais...

Parce que un enfant instable euh... des fois il est instable mais, si tu lui enlève ça, il peut s'effondrer complètement. Il peut déprimer complètement euh... voilà, à quoi ça lui sert, fin tu comprends.

Non mais justement autour de tout c'qui est des... de c'qui'ont pas d'enveloppe, de la création de ces enveloppes de...

Alors, le travail qu'on fait avec G., euh... voilà, c'est vrai qu'on a jamais nommé notre groupe,

Hmm

(rires)

Mais euh... ce travail, moi j'ai sollicité parce que j'savais qu'on allait bien s'entendre, j'avais travaillé d'abord avec euh... avec D. la prof de sport, autrement mais j'sentais qu'on pouvait faire un truc sympa ensemble, pour moi c'est un travail que sur le tonus. Le tonus dans la relation. Et on y va de façon très progressive, c't'à dire que dans c'groupe là... moi je , si j'lui donne un nom à c'groupe, mais bon, j'en ai jamais parlé, je sais pas, je l'appellerai dialogue tonique, parce qu'on on les fait beaucoup travailler par deux, euh, 'fin tout l'temps d'ailleurs, c'est... ils travaillent toujours en binômes, euh... on travaille dans un premier sur à l'ime sur des parcours euh, voilà des parcours... moteurs avec des modules euh... où on commence à créer une dynamique de groupe, voilà, où on leur apprend à... déjà à être un peu plus actifs sur les parcours, à... à travailler par deux, ou en équipe pour créer quelque chose euh, commencer à... A s'entraider,

Hmm

Voilà à... pour certains endroits, pour faire ça faut qu'tu sois à côté pour l'parer tout ça. Dans un deuxième temps on va, va dans une autre salle on change de de lieu, et dans cette salle on travaille le tonus vis des médiations d'objets. Ya des ballons, voilà, que qu'on déplace à deux... euh des ptits ballons des gros ballons, et puis euh... ben voilà, ça nous tient à peu près jusqu'à Noël, euh... donc là le toucher il est encore euh... il y est parce que si t'es pas en phase avec l'autre le ballon il tombe, mais, il est pas direct,

Il est pas direct,

Et, et puis après on met le ballon et la main, premier toucher, et euh... pour euh... c'est pas si c'est si simple que ça, voilà, parce que pour te raconter c'qui s'est passé par exemple ce matin, on avait un jeune qui, avec certains, mettait pas la main, mettait le poing, et avec d'autres mettait la main, voilà. C'était c'tait flagrant, voilà, avec les garçons, c'était un garçon, il arrivait pas à les toucher mais dans la main. Voilà, c'était très drôle. Voilà, donc les choses elles vont, elles vont évoluer, voilà. Après on a travaillé dans un dojo, et là on va commencer à travailler, le contact, de corps à corps, de jeux d'opposition de s'pousser hein des choses comme ça de déséquilibre d'abord, voilà parce que avant d'en arriver à de la confrontation comme ça, des jeux un peu d'opposition, on est dans la coopération, voilà, on s'déséquilibre mais l'autre accompagne, un peu comme en aikido.

Ok

Voilà,

Hmm

Voilà c'est c'est à ça qu'j'faisais un peu référence et... t'es au sol tu l'déséquilibre mais, tu l'accompagnes jusqu'au bout. Tu le lâches pas tu vois, pis tu le ramènes là. Puis pareil d'l'autre côté. Donc là tu vois on commence à... Là on est en plein dans l'travail sur le tonus, dans la relation à l'autre. Et ces gamins qu'ont des troubles du tonus, prendre conscience de leur propre tonus, c'est souvent dans la relation à... à l'autre.

Hmm

Sinon c'est abstrait 'fin

Hmmm

Ils le sentent pas quoi, tu vois, c'que j'veux dir'. Donc voilà, donc ça on fait ça euh... pendant un temps puis après on commence les trucs de judo de... un peu d'résistance, on pousse on... Donc là on est à fond dans l'travail sur l'tonus et sur, sur la conscience du corps et... on a des gamins qui sont plutôt hypotoniques, on a des gamins qui sont plutôt euh hypertoniques, d'autres où c'tait pas trop l'cas, l'indication était un peu différente, des jeunes filles un peu obèses euh, pour lesquelles on trouvait qu'ce travail sur le corps était bien aussi, et on a un projet, mais ça j'te dis c'est pas encore sûr, de de... de travailler au niveau de l'eau. Voilà. Pour les enveloppes corporelles pour les enfants les plus... les plus atteints, comme les enfants autistes euh, voilà.

Et pourquoi ?

Ah. Pourquoi ?

Oui, ça ça m'intéresse aussi oui.

Alors, pourquoi alors euh... parce que... ben l'eau c'est un élément euh... contenant par excellence, qu'on a un espace ici pas loin qu'est à salies du salat, qu'est magnifique, qui'est tout rond en plus, qu'i est... voilà, et euh.... Et local et avec C. on a pensé que ouais que... ça pourrait être chouette de se dire que qu'à aussi on va utiliser la médiation de l'eau, comme... voilà, pour travailler la cont'nance, l'enveloppe, ...

Et du coup pour quel type de...

Ben pour ceux qui ont l'plus de... de, qui sont les plus morcelés, les plus... 'fin tu vois là au niveau du corps, donc ces gamins autistes hein euh.... Voilà

Les psychoses

Ouais j'pense euh... les psychoses, certaines psychoses euh... aussi oui. Pas, pas pas le déficient comme on, vraiment sur l'enveloppe, sur la cont'nance sur, on va utiliser l'eau, on va utiliser des tapis, essayer de se laisser porter... déporter... d'faire des jeux comme ça de... Utiliser l'milieu aquatique qui, qui rappelle hein comme ça le milieu ben dans l'ventre de la maman et voilà hein, c'est un milieu très riche pour ça

Hmm

Alors ça c'est pareil, c'est un travail que j'ai déjà fait, qu'j'ai oublié d'te dire. Mais pas d'la même façon, avec des handicapés moteur, c'tait autre chose.

D'accord. Et c'tait pourquoi du coup ?

Alors là c'était... euh... parce que certains... on avait des jeunes euh... en fauteuil roulant ou d'autres avec des, des, des très très lourdes atteintes motrices

Hmmm

Une ptite qu'y avait pas de bras, et c'était l'seul lieu où elle était complèt'ment autonome, ouais

Hmm

Une aisance, un bien être enfin bon ça ça, tout c'qu'elle pouvait pas faire ailleurs elle pouvait là le faire dans de l'eau quoi.

Oui, ok

Avec euh, que du bonheur, donc c'est vrai que.

Bon ben super, merci, merci beaucoup,

Ben écoute, avec plaisir.

Annexe 5 : Retranscription de l'entretien de Mahé

Le choix du tutoiement a été convenu avant l'entretien.

Chercheur : Donc déjà mer ci d'avoir accepté, et donc euh comme je le disais tout à l'heure, c'est anonyme, c'est retranscrit à l'écrit et il n'y a que moi euh qui entends euh l'entretien. Voilà

Mahé : Pas de soucis

Donc pour commencer... j'aurais besoin que tu me parles de ton parcours de formation

Depuis le concours ou...

Oui, oui, ou avant

A avant, même, toute ma, toute ma scolarité

A partir du BAC on va dire

Euh..., donc j'ai fait un bac littéraire, option langue, ensuite euh... j'ai fait un gros virage je suis partie en fac de sport, pendant trois ans donc j'ai une licence STAPS. Euh... j'ai fait ensuite euh une licence sciences de l'éducation par correspondance pendant que j'travaillais euh à l'école des Izards

Hmm hmm

En tant que directrice pédagogique de CLAE à l'époque. Et donc du coup j'ai passé le concours euh... j'ai fait ma licence par correspondance et par la suite j'ai passé le concours aussi, tout en travaillant

D'accord

Hmm

Ok

Donc euh... j'l'ai eu la deuxième fois, et ensuite eh beh l'année suivante j'étais à l'IUFM et à l'époque en stage filé

Ouais, en quel euh niveau ?

Alors j'étais en CM2

CM2

J'avais donc un jour par semaine avec des CM2 et ensuite deux... deux fois trois semaines de stage sur les autres cycles. Je rembobine... Alors l'année suivante, là à temps plein j'ai eu des CM2 aussi, sur Toulouse

Hmm

A 30, c'était une très bonne expérience et ensuite j'suis partie, donc j'e suis excentrée un petit peu j'suis partie vers Cazères, j'ai fait une année avec euh... 4 ¼ temps

Hmm

Donc là j'avais 2 CP, 1 CE2, 1 cm2, donc des niveaux... simples. Suite à ça, j'ai encore bougé j'me suis encore déplacée donc du côté de Boulogne sur Gesse, là j'ai fait une année avec des petits moyens,

Hmm hmm

Et, suite à ça j'ai fait 4ans, sur la CLIS de Boulogne sur Gesse, et donc cet année à l'IME... à Aurignac. Donc j'suis pas spécialisée.

D'accord, ok

Euh... voilà, compte tenu des, des, des exigences euh de la formation en terme de déplacements c'est pas possible. Vue ma situation familiale c'est pas possible, mais ça fait 5 ans quand même que j'suis dans le euh dans l'milieu spécialisé.

Et euh... la formation du coup, t'envisages de la faire ou

Là c'est juste, c'est juste pas possible

Des contraintes

Oui pas possible avec les petits. Par correspondance, c'est-à-dire le faire en candidat libre, ça m'intéresse moins parce qu'en fait euh... Je je... j' imagine que je..., je tournerais trop autour de ma propre problématique sans forcément échanger avec d'autres personnes qui, qui passeraient la formation donc euh, c'est toujours quelque chose qui est possible, qui m'intéresserait mais pour le moment je, j'suis pas prêt à sacrifier là c'que ça demande sur le plan familial

Oui. ... et euh... STAPS au départ, c'était pour euh... tu prévoyais déjà de passer le concours de PE ? (oui) ou... oui, donc c'était pas pour être prof de sport ou autre ?

Non, non non, c'était pour le côté euh, moi j'étais beaucoup de sport déjà à l'époque et c'était pour le côté euh, pluridisciplinaire c'est vrai qu'c'est... une faculté particulière,

Ouais, hmm

Ouais euh... parce qu'on faisait des sciences sociales, de l'histoire de ... maintenant j'trouvais ça très complet, j'aimais bien la dynamique qu'y avait.

D'accord, Et du coup euh... donc là, les 4 années en CLIS, l'IME, (hmm) sur quel groupe euh... ils ont quel âge ?

Donc là sur le groupe, dit des petits,

Ouais...

Donc euh... en fait ce sont des.... Des enfants pour lesquels on considère... euh... qu'ils ne peuvent pas être en classe annexée. Soit de manière euh... provisoire, soit de manière définitive on va dire, ou alors des enfants qui, qui arrivent et qui ont besoin de prendre leurs marques et de...

Hmm hmm

D'être évalués pour savoir aussi c'qui correspond, euh... en tout cas c'est comme ça que euh, que j'le ressens,

Ok, et donc euh... c'est sur quelle tranche d'âge .

Donc là, la plus jeune à 7 ans, et la plus âgée que j'i maintenant qu'une fois par semaine à 13 ans.

D'accord,

On va dire que là, l'âge médian c'est 8-9ans.

D'accord. Et pour quels types de difficultés ?

Alors c'est très.... (rire) très hétérogène, euh ça va vraiment de la... donc après comme je suis pas spécialisée j'ai pas forcément le le, le lexique euh... **(oui, non mais c'est ...)** approprié donc il y aura p't'être des ptites maladroites

Ça va d'enfants qui sont vraiment très très déficients, donc qui peuvent avoir 5-6 ou plus, année de retard par rapport à leur, à A un enfant du même âge dans le milieu ordinaire, et souvent ça se marie avec euh d'autres pathologies, donc euh... différentes formes d'épilepsie, euh d'autisme, et on rencontre aussi certains versants psychotiques.

D'accord (sourire). Donc concernant vraiment du coup maintenant euh tes pratiques, du coup, là, le cadre de mes recherches ça prend en compte le corps, j'aurais voulu savoir euh quelle était la place du corps dans tes... dans ton travail, et comment t'envisageais la place du corps dans ton euh dans ton travail auprès des enfants.

Alors, est-ce que est-ce qu'on est que sur le cadre du corps dans le contexte de la classe ou est-ce qu'on est de manière globale sur tout ce qui peut leur être proposé ? Est-ce qu'on est dans le cadre

...

Dans le cadre, toi, vraiment, de tes... interventions. Après qu'elles soient euh... dans la classe ou avec d'autres professionnels.

Alors (blanc) Disons que euh.... On est sur des enfants qui ont vraiment besoin de beaucoup manipuler donc j'imagine que c'est ... toutes ces classes qui ont été spécialisées donc euh... on peut pas passer sur les supports euh un peu traditionnels donc euh... ils utilisent voilà d'la pâte à modeler de... du sable, d'la farine, d'la semoule, euh... alors j'travailles aussi du coup avec la collègue, éducatrice (**animatrice**)

Hmmm

Qui, qui a tout un tas d'activités autour de l'éveil sensoriel, euh... alors, moi sur euh sur, l'apprentissage spécifique de la lecture, euh.... , j'utilise euh, alors c'est couplé avec d'autres choses mais les gestes de la méthode Borel Maisonny, mais avec euh vraiment une approche tactile, parce que pour certains enfants ça fonctionne bien donc eux il suffit parfois de... d'associer le sign' de leur montrer le signe pour qui....ils associent eux le son correspondant

Hmm hmm

Et parfois même en les touchant pour associer les, pour qu'ils aient le déclic sur, sur la conscience du son et de la lettre,... euh... ensuite quoi d'autre ? ... J'sais pas trop, ça m'paraît large en fait comme euh ...

L'utilisation de euh... de la semoule tout ça c'est pour euh... ?

Alors c'est surtout pour du graphisme, ou même pour euh.... Parfois certains c'est juste pour euh... certains ont besoin juste de mettre leurs mains dans euh... alors ça peut être la semoule, la farine, ou même le sable, juste pour décrocher ou pour se détendre en fait juste pour euh.... Ils ont besoin en fait de voilà de transvaser, de manipuler, juste ya pas de but là d'apprentissage mais,

Hmmm

Au sein de la classe ça peut servir aussi, de.... Fusible, (***hmm***) voilà pour les aider à se décentrer à ... donc ils aiment aussi les petites boules en , en polystyrène, ... Voilà sinon tout c'est pâte à modeler, donc on s'en sert pour faire des lettres, pour travailler sur le schéma corporel, pour euh... travailler sur les formes pour euh... ça touche un peu tous les domaines. J'dirai quand même essentiellement en graphisme

Hmm

Et c'est, ça passe d'abord par-là, et ensuite c'est vrai qu'avec certains euh... pour l'apprentissage des lettres de l'alphabet, au niveau de leur tracé...

Ok, et euh... justement tout ce qui est transvasement, est-ce que euh...est-ce qu'ils le font de façon libre (Oui) Est-ce qu'il y a des moments où euh , où tu utilises ces temps-là pour euh.... A des fins pédagogiques ou c'est vraiment ...

Pour le moment non

Pour le moment non

Parce qu'en fait du coup c'est euh..., c'est surtout quand ils sont sur des jeux autonomes, avec euh... moi j'suis mobilisée sur euh sur d'autres choses,

D'accord

mais je vais pas l'exploiter, en tout cas je vois pas comment j'pourrais la... l'adapter et pour l'exploiter, si ce n'est en sciences, sur des... des... manipulations avec transvasement avec de l'eau avec euh... sur les quantités, sur les contenances sur euh... sur les mesures mais c'est vrai que euh... Alors on fait beaucoup de cuisine aussi,

hmm hmm

donc je me sers de la l'atelier cuisine pour ... travailler sur le lexique donc, ils catégorisent, ils ... les ingrédients, les ustensiles, les verbes d'action. Et donc on fait des affiches comme ça à partir de beh, on prépare la recette ensemble avec des photos et, ils doivent ensuite presque en autonomie suivre la recette pour, et réinvestir le vocabulaire en manipulant et donc j'essaie de multiplier les outils les râpes, les Vide-pommes out ça etc...

hmmm

qu'ils imprègnent surtout le, le langage,

d'accord, et euh, c't'atelier cuisine est-ce que... euh..., donc il y a du coup la partie manipulation, toucher qui est... utilisée, est-ce qu'il y a, tu travailles aussi sur d'autres sens, sur euh...

sur l'atelier cuisine ?

oui

ben du coup, après on mange, (***ouais***) donc on est sur le goût, mais vraiment 'fin euh... si j'exploite vraiment ? non ça se limite aux, aux échanges qu'il peut y avoir lors du goûter

d'accord

disons que c'est ma collègue qui a vraiment un atelier, éveil sensoriel, qui travaille sur les différents sens, les activités de kim, de toucher, de reconnaissance de,.... De ressentis... les odeurs, le goût,

d'accord

elle a un atelier spécifique, sur ça

d'accord oui, oui, et ensuite euh... est-ce que euh....est-ce que tu partages des temps avec d'autres professionnels de l'établissement ?

alors, j'ai des séances de, d'orthophonie collective,

oui

donc euh... auxquelles j'assiste et sur lesquelles j'interviens de plus en plus. C'est vrai que moi ça fait 4 mois que je suis sur la structure, donc au départ j'tais vraiment euh, en observation, et en plus un peu fascinée parce qu'en fait euh c'est assez rare de pouvoir bénéficier de, de ce genre de séances, donc euh... et là je parti, je me permets un peu plus de participer, et ensuite là, depuis, mais c'est tout neuf, mais puisque c'est juste là depuis janvier, j'ai un projet avec euh... une autre collègue, donc euh, la classe d'à côté, en fait euh... on tape là sur la musique...

ouais,

euh... donc c'est la musique classique, on part de la musique classique pour euh... partir sur deux versants un petit peu complémentaires donc, moi j'ai vraiment la partie écoute musicale, écoute euh en général, reconnaissance d'instruments et, elle part, vu que euh c'est Vivaldi, elle part sur euh les 4 saisons et du coup plus l'art plastique avec Arcimboldo etc

d'accord

après c'est un projet qu'on a sur la période euh, parce qu'on va écouter l'orchestre, bientôt là, on va faire une sortie, c'est l'orchestre national..

d'accord, et c'est euh une euh la collègue enseignante ou euh...

oui collègue enseignante

collègue enseignante, d'accord, ok

et sinon juste j'ai quelque chose qui me revient par rapport à ta question sur le corps

oui

alors je sais pas si, à chaque fois ça rentre dans le cadre de ton travail mais, j'travaille beaucoup à partir d'album,

hmmm

c'est souvent le point de départ de, euh... un peu tout c'qui s'passe dans la classe. Et du coup en général j'ai toujours euh des marionnettes ou des...qui sont fabriquées soit en feutrine soit avec des, des bâtonnets, et qui permettent justement, en mettant en jeu le... la marionnette d'entrer dans le langage et de réinvestir le, c'qui se passe dans l'album et de revivre les situations. Et certains enfants s'approprient énormément ces, ces petits personnages pour parler donc ça c'est très, très très porteur

d'accord, et à part, part une euh.... Comment tu les utilises c'est euh...

alors ça dépend, en fait de mille manière, j'essaie de, d'multiplier les entrées, euh... des fois j'ai d'autres objectifs aussi mais par exemple euh là... j'donne un exemple sur un album là donc c'était « c'est moi le plus fort », (**oui**) de Mario Ramos, donc en fait chaque jour, euh, ya un ptit rituel donc euh chaque jour euh un nouveau personnage apparaissait. Mais à condition qu'ils arrivent à faire la liste de tous les personnages qui étaient déjà dans la valise donc il y avait comme ça construction d'un, ptit répertoire, d'une liste euh... et euh... et ensuite par deux les élèves reproduisaient les dialogues qu'il y avait dans le euh... jouaient les saynètes, donc soit dans le ptit théâtre, j'me rappelle plus le nom là

un castelet ?

le castelet, euh... et ensuite, je les laissé souvent euh à dispositions pour les, les temps libres, afin que... moi en observant leur jeu aussi, je puisse exploiter les.... Les échanges que j'avais pu... dont j'avais bénéficié de l'extérieur

d'accord

mais bon souvent c'est c'est quand même reproduire les ptits dialogues, soit c'est moi qui qui...déclenche avec les marionnettes soit c'est entre deux élèves un peu, performants

d'accord, et c'est euh.... Euh.... C'est vécu de façon, c'est vraiment la petit marotte ou il peut y avoir des temps où c'est eux qui.... (Où c'est eux qui incarne les personnages) **qui théâtralisent**

alors

ou pas encore

sur les ateliers de langage c'est plutôt les, les marottes, et après pareil on a un temps, euh, spécifique de co-intervention avec eux l'éducatrice,

hmm

sur lequel on travaille, à partir d'un album dans le cadre d'un projet qu'est le festival du livre

Ouais

donc là on théâtralise vraiment un album de, de cet auteur, et donc là dans, dans ces temps-là c'est vraiment les enfants qui, qui incarnent les différents personnages qui sont là pour le coup des ... et donc ils mettent vraiment leur corps en jeu pour euh essayer de traduire les émotions qui ya dans l'histoire et les émotions qui traversent les personnages.

D'accord, et pour euh, pour revenir aux interventions avec euh, l'orthophoniste, donc, du coup, comment vous... alors tu disais au départ que t'étais dans l'observation un peu parce que euh parce que t'arrivais, est-ce que là maintenant qu'tu participes plus, ...

En fait j'participe plus mais euh... surtout sur la gestion du groupe

Ouais

En fait, c'était pas facile au début pour moi de... de me situer,

Hmm hmm

De savoir si j'tais là en temps que, que spectatrice, est-ce que j'tais là pour réguler le groupe, s'il y avait certains jeunes qui dysfonctionnaient, (tousse) est-ce que j'étais là vraiment en soutien pédagogique, euh donc cette, cette question de place elle est toujours un peu présente, donc je me permets plus d'intervenir sur, ... euh, sur les élèves, alors qu'au début j'me disais oulala, on est pas dans ma classe, c'est pas à moi de cadrer, est-ce que ça ça se fait ici ou pas, ...

(pause pour boire un verre d'eau)

Et sinon, ya un autre temps qui est le euh, qu'est le makaton et du coup, là, ya deux orthophonistes, alors là c'est complètement nouveau pour moi, alors là le corps du coup est vraiment en jeu puisqu'il s'agit de euh, d'associer en fait des, entre autres, d'associer des gestes à certains mots

Hmmm

Donc l'enfant construit peu à peu son capital, et ensuite là on travaille avec euh, donc euh ce petit répertoire de mots, le geste associé, avec des petits, des petits pictos, qui petit à petit associés euh, font des phrases et qui sont au service pareil de, de la construction de la langue et qui sont euh, on appelle ça du coup le groupe de communication facilitée.

D'accord

Donc euh des enfants qui ont du coup vraiment des difficultés à être dans, dans les communications, on se sert du coup de ces gestes pour les aider à, à comprendre déjà nos attentes

Hmm hmm

Notre discours, et aussi eux à s'exprimer, à ... à petit à petit construire des phrases plus complexes

D'accord

Là le corps est 100% mobilisé donc

Hmm Et ça ça correspond à A tout ton groupe classe ou ?

Non, non ya une élève pour laquelle on a, on a, oui donc normalement oui,

Ouais

Et ya une élève pour laquelle on a en concertation on a décidé qu'c'était pas...

Pas utile

Qu'elle en avait pas besoin, du tout. Donc elle, elle est en inclusion du coup dans ... dans une autre classe.

D'accord,

Voilà

Ok, d'accord, eh ben merci, parfait

Ça te va ? (rires)

Oui très bien , merci (rires)

Annexe 6 : Retranscription de l'entretien de Lucie

Le choix du tutoiement a été convenu avant l'entretien.

Chercheur : Bonjour, donc déjà merci, je te rappelle que c'est, ce que je t'expliquais au téléphone, anonymé, donc moi je vais tout retranscrire à l'écrit et il n'y a que moi qui ai accès à cet enregistrement.

Lucie : D'accord

Donc déjà pour commencer... j'aurais... j'aurais besoin que tu me parles euh de ton parcours... et de ton parcours de formation. Donc euh... c'que t'as fait... et d'où tu viens.

Alors d'où je viens, ben moi j'ai un parcours d'animation socio-culturelle

Ouais

Avec un DEFA

Hmm

En fait un DUT puis après j'ai continué sur un diplôme d'état. Voilà, puis un parcours universitaire... avec euh.... Une licence en science de l'éducation.

D'accord

Voilà, ...

Et plu, et au niveau professionnel ?

Et au niveau professionnel beh j'ai coordonné pendant plusieurs années des structures de loisirs,

Hum

De l'enfance Et en.... Durant mon temps libre tu vois j'ai exercé.... Des activités contes euh des activités en fait euh... euh..... d'expression notamment et... jusqu'au jour où j'ai proposé des services euh, mes services mes prestations à un établissement d'éducation spécialisée et puis ben voilà ça a bien marché je... pense ça m'a plu, et puis voilà je me suis retrouvée après 2-3 ans euh... en, j'étais intermittente,

Ouais

Et puis on m'a proposé le poste euh... ici sur l'établissement.

D'accord, C'était déjà euh cet établissement c'était

Oui

Dès le départ sur l'IME

Voilà, dès le départ sur l'IME

Ok, et ensuite, au niveau des formations après euh...

Alors depuis 3 ans je euh... j'ai pas trop euh... voilà les formations c'est... c'est pas évident parce que c'est vrai que ça me prend beaucoup de mon temps, et euh.... Bon ceci dit euh.... Comme je vais sur une autre structure également IME ça me permet de travailler avec une art-thérapeute

Hum, oui

Qui, euh... m'a donnée euh et qui me donne euh pas mal de billes, d'aspect de son métier, et c'est vrai que j'utilise euh comme support, des activités plutôt vraiment euh réellement d'expression, que ce soit au niveau de la peinture, y'en a beaucoup dans mes ateliers parce que euh c'est plutôt des ateliers à à visée, à visée hein ?

Hmm

Thérapeutique uniquement

Hmm, hmm

Et euh.... C'est surtout c'est qu'en fait euh bon que l'enfant puisse exprimer quelque chose au travers de. Au travers de, d'une médiation.

D'accord, et justement par rapport à ton à tes différents groupes, j'aurais voulu savoir un peu euh qu'elle était la place de du corps, dans euh... ben voilà, (d'accord) dans les groupes que tu fais et dans ce que tu proposes.

Alors justement par rapport à ça tu vois, cet' année j'ai eu la chance de monter avec H., un atelier, la psychomotricienne, un atelier thérapeutique

Hmm hmm

Donc euh... donc là c'est avec les plus grands, effectivement euh... là on va observer que le le corps, euh... Est partie intégrante de la structuration de euh de la personnalité de l'enfant quoi, autant mental que psychique euh, et euh... et à travers ces à travers justement justement cette discipline euh on a pu s'aperce 'fin euh, elle comme moi quand on fait les bilans on a pu s'apercevoir que l'enfant, euh, il intègre, il arrive à s'approprier euh progressivement son corps. Ou tout au moins une reconnaissance euh parce que certains ils ont des difficultés à nommer une partie de leur corps et..

Hmm

Et euh..... Et même dans la représentation du schéma corporel parce qu'on leur fait faire au début enfin voilà, ya on nota des évolutions. Alors concernant chez les petits, ya eu c't'année euh, on a fait l'atelier yoga tout au long de l'année,

Ouais

Donc euh... avec la classe des petits, et.... et puis aussi, j'ai.... J'ai travaillé sur des projets plutôt sensoriels... voilà, sur les, projets sensoriels donc euh en fait à savoir euh avec certains enfants de la classe de chez les petits justement j'ai proposé des activités autour de... des sens.

Hmm

Alors c'était euh... surtout le toucher hein, on a fait quand même le toucher, j'avais le goût également bon ben ça avec des petits jeux des exercices de kim là, sur le goût. Euh... le, mais oui surtout le toucher j'ai travaillé quoi

Hmm

L'odorat non, parce que, les 5 sens n'ont pas été travaillé hein ?

Oui oui

Non

D'accord

C'est surtout goût et toucher

Et euh... comment et pourquoi t'en es venue à ... à proposer euh...

Ou alors là ça a été, assez sim, c'était très très simple, au départ euh..... quand on avait fait, fin' c'est pas si facile que ça. Le le projet euh.... Autour des sens en fin de compte parce qu'au tout début d'l'année, quand on travaille sur le projet un petit peu avec l'enseignante

Hmm hmm

J'ai travaillé avec l'enseignante

Oui

Donc euh..... on a mis en commun ce... certaines activités en co-animation et puis euh..... après on avait repéré c'est vrai qu'i manquait... y'avait des ptits manques tu sais dans le... quand on fait le planning là, y'avait des ptits trous alors on s'est et puis le corps on avait travaillé au travers du cirque, au travers du yoga j'stement, mais moi ça m'intéressait quand même de permettre à ses enfants euh... voilà, j'avais envie de jouer, enfin moi j'l'ai pris sous forme de jeu

Hmm hmm

C'est... allez hop tu tu tu mets ta main dans une poche, tu mets la main sous un tissu, euh tu euh le style colin maillard et voyons Au départ c'était ça c'était partons dans la nature, j'avais fait ça au tout début, partons dans la nature, et allons repérer tout ce qui est doux, tout ce qui est... tout ce qui est dur ... tout ce qui est... humide, donc on était partir euh... avec des boîtes à œuf et puis voilà, avec les enfants et puis c'est venu comme ça j'me suis dit tiens, voilà c'était sur sur euh lié à l'environnement etc et pourquoi ne pas faire perdurer c't'expérience tu vois

Hmm

Et le prolonger avec des matériaux différents euh voilà.

D'accord, ouais ouais, et ensuite au niveau euh... du coup du toucher ça se déroule euh... comment en gros

Alors ça se déroule comment ? Alors moi comment c'que je fais je mets tous les objets euh.... Tous les objets que je choisis dans l'environnement, alors soit, parce que j'ai deux méthodes, alors je les pose tous dans un petit sac euh... souvent c'est les parce que j'aime bien le côté un peu mystérieux, et puis hop je mets la main dans le sac, d'ailleurs souvent j'leur pose, je pose le sac, et hop eux-mêmes ils y vont. Et euh... et donc en fait je rassemble des... peu importe des... différentes matières, différents objets, et on met la main chacun à son tour et qu'est-ce que tu ressens ?, est-ce que bon ben si on on part sur le la matière, ça va être est-ce que c'est est-ce que c ... euh tu sens qu'est doux, que c'est comme le tissu, comme euh du coton, euh... j'essaie de les faire s'exprimer sur les ressentis, 'fin, au niveau d'la peau quoi. Comment euh qu'est-ce qui perçoivent, euh... dans ce toucher, voilà, euh euh, à quoi ça leur fait penser, au niveau d'la représentation, et des fois c'qui m'arrive tiens est-ce que tu regardes si tu regardes autour de l'environnement, tiens est-ce que est-ce que ça peut te faire penser par exemple si c'est des fois je leur met du papier, alors le papier c'est quelque chose qu'ils arrivent facilement à euh... à décoder. Mais, comme ya différents types de papier c'est pas évident

Hmm

Parce qu'ils vont pas forcément reconnaître le plastique de, du papier comme ça (montre une page d'imprimante) et donc je leur dis tiens montre-moi dans l'environnement, à quoi ça t'fait penser. Parce que des fois ils ont pas forcément les mots.

Ouais, hmm hmm, et donc du coup dans ces cas là quand euh... quand ils ont pas les mots justement.... Est-ce que... est-ce que tu leur apporte, euh... ou est-ce que tu attends, voilà, que ça vienne

Alors c'est pas toujours évident,

Hmm

Oui, des fois j'aurais bien envie qu'ça qu'ils arrivent à dire, mais bon, alors je leur donne des petites euh... des ptites énigmes voilà style énigme est-ce que ça, on peut peut être euh... le trouver, où est-ce qu'on peut le trouver, est-ce que par exemple une fois c'était euh... un coquillage. Bo, c'était c'était dur mais, bon c'tait pas évident

Hmm hmm

Des coquillages ils en voient pas tous les jours, donc euh... bon ben là à ce moment-là je leur dis bon, certains ne vont pas forcément à la plage non plus, ça aussi tu vois,

Oui oui

Alors justement j'avais, j'avais ça là cette boîte (montre une boîte avec des coquillages)et puis je leur dis, regardez sur cette table-là ya quelque chose de blanc, bon, c'est ça, après ça ressemble à un caillou, donc j'essaie de donner des petits éléments bon mais euh... c'est pas évident quand même

Oui oui

Ou alors ce que, et aussi c'que je fais, je leur montre dans un premier temps tous les objets, ça aussi c'est, ça peut être intéressant, bon après c'est la mémoire quoi qui... intervient je leur mets plusieurs objet sur la table, il repère ou pas, hum, selon hein

Oui

Parce que des fois c'est compliqué, et certains quand même ont repéré donc après on peut retrouver, j'leur mets par exemple une dizaine d'objets, et comme ça, ou ça rentre dans la poche, ou on fait le jeu mais c'est plus pour le toucher je fais comme ça parce que sinon euh des fois ya l'jeu je retire l'objet quel est l'objet (**ouais**) qui manque voilà

Hmm hmm hmm

Donc ça ça ça les aide également,

D'accord

Autrement c'est pas toujours évident de de... de les faire parfois dire euh, alors moi c'que je fais souvent je leur montre déjà le panel d'objets, ou de matériaux que je vais cacher

Ouais, d'accord, et du coup oui quand même, dans les prises en charge que euh... tu as on a vu beaucoup d'choses que ça soit le yoga, que ça soit beh... euh tout c'qui est expression corporelle avec H., que ça soit euh autour de la sensorialité ya quand même beaucoup autour du corps, c'est... pourquoi euh...

Pourquoi je choisis ce support ?

Pourquoi comment.... (peut être que) qu'est-ce tu penses que ça leur apporte euh...

Ah oui, bon déjà p't'être que moi j'suis assez à l'aise plus avec ça qu'avec qu'autre chose, euh... et et euh, parce qu'en fait euh.... J'ai comme le sentiment que si l'enfant euh, ou même l'adulte, ça peut être n'importe qui,

Hmm

Se sent bien avec la représenta, avec dans son corps, déjà à s'approprier son corps c'est pas évident, habiter son corps c'est difficile, et c'est vrai que... par exemple quand on fait du yoga... euh..... on on, tsst on prend l'habitude si tu veux à la fois de ressentir, par exemple, c'est c'est bête !, ressentir son pied, non mais c'est ben voilà, on a deux pieds qui sont ancrés qu'est-ce que ça représente donc c'est vrai que... ça me permet moi de me dire que, celui qui s'approprie vraiment son corps, la dimension complète de son corps, la globalité

Hmm hmm

Il pourra peut-être mieux appréhender, euh... l'extérieur quoi moi c'est ce euh à quoi je pense, et souvent euh, j'ai pu observer aussi une chose, c'est que... même si on a des difficultés avec son corps, on est parfois plus à l'aise quand même avec euh... que le mental comment t'expliquer ... par exemple les compétences cognitives qu'on appelle,

Hmm hmm

Notamment avec les enfants des fois ça euh ça peut effrayer certains enfants parce que... soi ils peuvent être en échec déjà intérieurement... en échec scolaire, ou autre euh, et j'ai le sentiment justement en pensant par le biais du corps, on atteint une autre dimension. Et on peut p't'être passer après à une étape supérieure qui est peut-être plus euh le développement cognitif 'fin euh... moi j'connais pas trop mais

Hmm hmm

Mais j'me dis qu'c'est peut-être plus facile, déjà l'enfant il joue, euh... déjà quand on est petit on joue tu vois euh... on joue quand même assez facilement quoi. Et ça me paraît quelque chose de beaucoup plus accessible.

Ouais, Donc notamment pour les enfants euh...

Alors ici... enfin là j'ai pu l'observer euh avec Nora, Nora justement euh, c'est une petite fille qui euh qui cette année on a travaillé justement sur les postures euh corporelles, à travers le yoga puisqu'on fait beaucoup appel aux animaux, avec le yoga et justement Nora, elle est elle, elle va se souvenir des postures,

Hmm

C'est vrai c'est très très impressionnant, elle a une aisance euh, avec son corps, c'est c'est c'est impressionnant quand même et elle là bon c'est là où j'sais pas doit y'avoir une association, je sais pas comment ça peut s'passer, euh... mais le fait qu'elle soit réellement à l'aise dans son corps, elle, elle arrive à faire une posture alors que d'autre bon euh... ils n'y ont pas accès, je pense que ça a pu, je enfin, je crois,

Hmm

Que ça a pu lui permettre peut être une confiance en elle, un peu plus quoi. Voilà

Ouais

D'avoir une meilleure euh, j'sais pas si on peut parler d'image, une meilleure image d'elle, je n'ai pas ça mais, toujours est-il euh elle y arrive quoi. Voilà

Hmm hmm, et euh... dans le groupe sinon euh tu travailles autour de la sensorialité, mais...

Alors euh ... par rapport aux autres ?

Ouais, ou tous 'fin finalement pour tous,

Alors, euh un ils aiment, parce que c'est assez ludique,

Pourquoi ce côté sensoriel paraît si euh

Alors,

Si important parce que finalement on a, on a beaucoup parlé du goût, on a parlé du toucher on a...

Oui ça... je sais pas comment t'expliquer ça, ce que je sais c'est que.... Le fait que ce soit présenté, me semble-t-il eh ?

Hmm hmm

Euh... sous forme comme ça de découverte euh, on on comme si c'était un trésor qu'on allait chercher dans une poche euh... 'fin ou alors on leur bande les yeux, déjà l'enfant il aime ça quoi, parce qu'on va lui faire d'une toute autre manière.

Hmm

Donc ça pur lui c'est récréatif i i, on même si nous on considère qu'il peut être dans un apprentissage de quelque chose pour lui euh... voilà il est, dans le jeu

Ouais

Donc le fait qu'il soit dans le jeu, même si n lui pose une question euh, est-ce que... Voilà j'ai j'ai l'impression qui qu'il est dans... voilà ce côté ludique ce côté euh alors la sensorialité évidemment, euh c'est pas évident de de percevoir. Déjà ressentir son corps même quand on touche des fois quelque chose euh c'est pas toujours facile de reconnaître et chacun à une perception différente euh... Bon ya des choses qu'on reconnaît facilement, froid chaud, ça on va on va savoir, mais après au niveau des des différentes euh, par exemple au niveau des matériaux, c'est pas aussi simple que ça de reconnaître les différences de papiers tout ça

Et là dans le groupe, justement ils arrivent à faire euh froid chaud, (oui) parce que ça parait pas euh...

Oui, alors y'en a quelque uns 'fin... Y. par exemple, c'est un petit garçon il y arrivait facilement, E.

Hmm hmm

E., voilà, y arrive dans la poche tout d'un coup il a tout, trouvé par exemple

Ouais

Bon nora, a encore quelques difficultés,

Hmm

'fin, elle semble avoir quelques difficultés quoi.

Ouais

Parce que qu'elle a pas peut être pas encore toutes les notions... ou bien peut être qu'il faudrait, euh... j'ai l'impression qu'il faut beaucoup répéter, et qu'elle voit, elle surtout ce qui 'fin Nora, c'est une ptite fille qui fonctionne ben par euh... je fais, ... il faut qu'elle le voye, ouais elle p't'être elle a besoin de toucher, et puis de le voir

Hmm

Je touche, je vois, je sens,

Hmm

Et je peux peut être dire,

Oui donc elle a besoin peut être de passer par cette étape de du corps elle justement, de la sensorialité (oui) avant de (oui) pouvoir exprimer quelque chose (exprimer quelque chose oui) avant de pouvoir travailler au niveau...

Nora c'est ça, Nora, c'est tout à fait ça mais même si, c'est pour ça que j'te disais que... des fois c'est bien que je leur montre, bon elle voit, donc déjà c'est une chose, mais après il va falloir qu'elle le, qu'elle le touche,

hmm

Qu'on lui dise, et là elle va peut être ah oui, là elle va peut-être dire ah oui c'est froid ou c'est chaud. Et c'est vrai que elle elle a quand même du mal quand même à, si tu lui caches, comme ça si elle l'a pas vu,

Elle va pas pouvoir

Elle va pas forcément euh... non elle va pas forcément le dire ou le ressentir ou le

Même avec moins de euh, juste du tri, de...

Peut-être qu'avec deux ou trois

Soit doux soit ... justement deux choses qui sont euh...

Ben euh, c'ette semaine justement euh... je l'ai tenté c'tait lundi je crois, eh ben euh... alors je, ce qu'y est, il faut qu'je, j'ai pas insisté davantage parce que elle va me dire que c'est, c'était du dur ou du doux,

Ouais

C'était du coton,

Hmm

Et après y'avait une autre matière qui'était dure. Alors est-ce est-ce qu'elle a compris la consigne ? je n'sais pas, peut être que j'ai pas été suffisamment claire dans la consigne.

Hmm

Ya p't'être ça aussi.

Ah elle l'a dit mais... il a fallu du temps. Alors après on l'a sorti et là quand elle l'a vu quand elle l'a mis ah oui c'est doux.

Hmm'ouais

Tu vois ? mais c'est pas aussi facile que ça pour elle par exemple

Ouais ouais, Elle elle a besoin vraiment de de ce passage

Oui oui vraiment. Elle a du mal à se représenter sinon euh... tu lui dis ah ben euh... oui elle a du mal à se représenter sans qu'il y ait forcément une image, sans qu'il y ait un toucher sans voilà.

D'accord

Elle a besoin d'un support réellement quoi

Oui elle a besoin de

De toucher, oui elle a besoin de cette sensorialité pour, pour peut-être euh... appréhender euh appréhender des connaissances des aptitudes euh... et puis se les approprier à un moment donné quoi

Oui, d'accord, Ben merci beaucoup

Annexe 7 : Grille d'analyse de l'entretien de Paméla

		Verbatim
Parcours et formation		<p>la formation à l'école d'orthophonie de Toulouse, directement après le bac en libéral, pendant deux ans ce poste à... à Dabeaux, à l'IME formations par moi-même pendant quatre ans avec le GEPALM, c'est le Groupe d'Etude sur les Pathologies, des Activités Logico-Mathématiques. des formations à la dyscalculie J'ai fait une initiation à la PNL une formation à l'analyse transactionnelle, ... , j'ai fait... une initiation à la langue des signes Une formation sur la mémoire ma formation essentielle ça a été sur les activités logico-math je suis arrivée un peu à l'IME en pensant monter un cabinet et prendre ce poste le temps de, de faire la charnière. J'ai découvert le travail en équipe, et le travail euh... autrement centré que sur le euh, symptôme scolaire, et j'en suis jamais repartie On travaille très largement en amont, ... du scolaire...</p>
Ancienneté		à l'IME, en 84
Cadre de travail actuel		des jeunes qui'ont euh... entre douze euh et quatorz'ans avec la classe des plus... jeunes
Ancrage corporel	Types de supports	<p>toujours avec des mises en situation, avec du vécu du matériel qu'on trouve dans la vie de tous les jours des petits jeux de kim, des jeux de reconnaissances avec support visuel, sans support visuel ça peut être des petits jeux sur l'ordinateur, ça peut être des jeux à table ça peut être euh... ça peut être euh.... Des des des jeux de reconnaissance dans la pièce des des des choses comme ça quoi, le corps est sollicité de toutes façons à tous les moments un groupe qu'on amène à la ferme deux fois par mois De la peinture.... Du graphisme, des des choses comme ça, pour, pour essayer de traduire, de représenter leurs émotions stimulation sur la mémorisation à du visuel, à de l'auditif, à des des choses comme ça, multiplier les supports</p>
	Sensorialité	<p>j'travailleur beaucoup alors sur euh... l'aspect sensoriel mais je le fais pas toute seule, je le fais avec Caroline la psychomotricienne déjà quand je décide de travailler sur un canal [...] Au départ je ne travaille que sur celui-là et ça c'est déjà plus compliqué. Voilà, d'associer deux canaux, comme ça, Mais au départ, beh, je travaille soit, essentiellement sur l'auditif ou sur le visuel</p>
	Mime	
	Signe	les enfants avec lesquels maintenant j'utilise quelques gestes, euh de la méthode makaton

Ancrage interactif	Cadre	
	Fonction contenante	<p><i>tu vas travailler sur un sens, ... et créer des étayages tout autour qui peuvent aider l'enfant à développer ce sens-là. Alors un étayage visuel, un étayage gestuel, un étayage euh... euh, par le toucher</i></p> <p><i>déjà le toucher ça pouvait être important avec les enfants avec lesquels on travaille, euh... dans l'apaisement.</i></p> <p><i>je pense notamment à des enfants autistes ou des enfants psychotiques, le fait que le fait de les toucher, ça euh donne le contact tout de suite</i></p> <p><i>Donc ça ça dit, je vais communiquer avec toi. Hein, tu , tu es là je te euh, je suis avec toi je, je suis toi</i></p> <p><i>la partie mémorisation elle est systématique</i></p> <p><i>mais si souviens-toi, on a travaillé à la table, il y avait des petites cartes, essaie de fermer les yeux</i></p>
	Nomination	<p><i>faire évoquer tout le vocabulaire associé, toutes les sensations qu'ils ont pu ressentir, mettre des mots là-dessus</i></p>
Conception du développement des processus de symbolisation		<p><i>les activités logico-math [...] c'est à partir de là que je basais tout mon travail</i></p> <p><i>sur la mobilité de la pensée sur l'organisation de la pensée</i></p> <p><i>les enfants d'IME ont besoin de ça, de euh... ils sont pas encore prêts à entrer dans la théorie, pas non plus dans la pensée donc il faut, faut vraiment être dans le faire au départ avec eux</i></p> <p><i>Et ça c'est d'eux-mêmes. C'est.... Les sensations ça peut être agréable, désagréable, euh... vigoureuses....</i></p>

Annexe 8 : Grille d'analyse de l'entretien de Caroline

Pour des problèmes d'organisation et de caméra, l'entretien s'est déroulé post-séance, et certaines réponses sont donc orientées vers Nora plus que de façon globale.

	Verbatim
Parcours et formation	<p>je savais en sortant du BAC c'que j'voulais faire, donc je suis partie directement à l'école de psychomotricité [...] à la Pitié Salpêtrière,</p> <p>Y avait d'la bio y'avais d'l'anat y'avait euh d'l'anatomie y'avait de la neuro enfin des choses comme ça</p> <p>D'la psychomotricité en pratique aussi</p> <p>et après l'concours trois ans d'études et puis ça termine par un euh diplôme d'état. Et j'ai eu la chance de rentrer dans la vie active assez euh rapidement, même tout de suite</p> <p>6 mois dans un IME [...] des déficiences sévères, des arriérations profondes</p> <p>pendant 15 ans [...] dans un service de soin avec euh intégré dans des écoles [...] Et donc j'travaillais avec des handicapés moteur</p> <p>j'étais dans un collège, au niveau d'une segpa, ça devait s'passer là Et puis je j'ai évolué parqu'y en a qui étaient en maternelle, dans des écoles primaires</p> <p>d'un service de soin à domicile avec des enfants trisomiques, et d'autres problèmes, euh... génétiques, d'autres aberrations chromosomiques comme on dit, euh... service de soins à domicile des tout petits, 0 à... 12 ans</p> <p>un poste euh, dans un CAMPS, 0-3 ans</p> <p>je suis partie en ITEP, euh... voilà... alors là, je pense que c'est l'endroit le plus, qu'ya était le plus compliqué</p> <p>Et puis j'ai pris un poste. 'fin j'suis allée au sessd ... de de l'IME avant d'arriver à l'IME...</p> <p>beaucoup d'formations personnelles</p> <p>on a beaucoup travaillé l'corporel</p> <p>des formations par exemple en relaxation</p> <p>initiations aussi au niveau du tai-chi</p> <p>relaxation thérapeutique auprès du docteur Bergès qu'est vraiment le... neuropsychiatre parisien qu'a mis en place une relaxation pour les enfants, de type psychanalytique</p> <p>prise de conscience du corps par la méthode feldenkrais</p> <p>j'me suis formée à l'éveil musical aussi</p> <p>J'ai fait une formation massage aussi. Euh... massage sensoriel</p> <p>j'ai fait une formation sur le bilan euh sensori-moteur</p> <p>visiter un ptit peu tous ces principes euh... l'éveil sensoriel, tout c'qui est sensori-moteur</p> <p>j'ai fait des formations sur euh... le bilan psychomoteur</p> <p>l'activité psychique du nourrisson</p>
Ancienneté	en 2006 euh j'suis arrivée au sessd et j'suis repartie en 2009
Cadre de travail actuel	6 à 14 ans (non explicite dans l'entretien)

Ancrage corporel	Types de supports	<p>notre marque de fabrique j'dirai, euh...c'est qu'on s'implique corporellement avec le jeune donc on est pas uniquement dans du faire-faire mais on est dans du faire avec</p> <p>le dialogue corporel</p> <p>l'imitation</p> <p>tout c'qui est sensori-moteur</p> <p>c'qui m'intéresse plus c'est son engagement corporel et la façon dont il est là... à explorer</p> <p>déjà avant la motricité fine ben ya d'autres problèmes plus euh global, au niveau du bras entier, au niveau de l'axe, du contrôle postural</p> <p>du contrôle postural, de l'axe, du tonus</p> <p>j'utilise des volants de grs, j'utilise euh des ballons</p> <p>tous les petits parcours psychomoteurs</p> <p>J'joue aussi à la dinette avec les enfants</p> <p>tout ce qu'i'est jeu symbolique</p> <p>des bruits du quotidien</p>
	Sensorialité	<p>c'est vrai qu'j'le travaille au niveau sensorialité, avec tout ce euh, tout c' travail d'expérimentations... euh... multiples, motrices, sensorielles</p> <p>faire des séances sur euh... l'eau chaude, l'eau froide, l'eau tiède, tu vois des choses comme ça... appuyer euh... fort, doucement euh... des choses comme ça. Travailler les contrastes, voilà. Leur faire sentir les choses en travaillant sur les contrastes.</p> <p>on a mis en place un atelier, sensoriel. Là on était vraiment dans, l'exploration</p> <p>on a travaillé le visuel, l'auditif, le tactile, bon voilà. Donc, le tactile c'était, toucher des choses les yeux fermés essayer d'reconnaître euh, avec une main, avec l'autre main, ... déjà toucher,</p> <p>Ya des fois où il est un peu plus euh... il a plus ce cette gesticulation mais ça lui permet de... de sentir son corps et d'être euh... d'y être quoi</p> <p>donc là le toucher il est encore euh... il y est parce que si t'es pas en phase avec l'autre le ballon il tombe</p> <p>puis après on met le ballon et la main, premier toucher</p> <p>Ils le sentent pas quoi, tu vois</p> <p>vraiment sur l'enveloppe, sur la cont'nance sur, on va utiliser l'eau, on va utiliser des tapis, essayer de se laisser porter... déporter... d'faire des jeux comme ça de... Utiliser l'milieu aquatique qui, qui rappelle hein comme ça le milieu ben dans l'ventre de la maman</p>
	Mime	<p>on amène le travail par euh... le dialogue corporel, euh... l'imitation</p> <p>on a beau faire « ho hisse »</p>
	Signe	
Ancrage interactif	Cadre	<p>sans trop d'consignes Et là on est dans du sensori-moteur. [...] Après, vont arriver des consignes un ptit peu plus précises où on va organiser</p>

	Fonction contenante	<p><i>On fait avec, c'qui fait que l'enfant, euh... la relation elle est plus</i></p> <p><i>j'vais démarrer sur euh... c'qui marche bien avec lui voilà pour...pour le... valoriser, pour euh... me servir de tout ça, le mettre en confiance, dans la relation, en confiance avec lui-même, qu'il prenne conscience que voilà, ouah c'est super, il sait faire tout ça...</i></p> <p><i>ils viennent jouer avec moi</i></p> <p><i>dans, l'raisonnement perceptif on commence à analyser un peu [...] on les aide à analyser un ptit peu ça, voilà. A mettre du lien</i></p> <p><i>dans l'interaction, ils sont pas juste à jouer à la dînette dans leur coin</i></p> <p><i>apprendre à toucher, toucher des matières différentes euh..., sans se sentir euh... angoissé euh... donc euh déjà voilà, apprendre à toucher des choses différentes. Et après... et après on a commencé à comparer un ptit peu A mettre des mots sur c'est doux, c'est dur, c'est... 'fin bon voilà</i></p> <p><i>on entend des bruits on sait pas trop c'que c'est, et là bon ben voilà, les aider à reconnaître c'que c'est pour pas se sentir agressé</i></p>
	Nomination	<p><i>alors le langage bien évidemment il accompagne tout ça, mais c'est moi souvent qui l'accompagne, qui mets en mots... c'qu'il fait, en dialoguant avec euh... l'enfant, ou simplement j'fais des commentaires comme ça</i></p> <p><i>au départ le sensoriel c'est moi qui mets les mots</i></p> <p><i>Voilà, l'sensori-moteur, et euh après moi j'mets les mots, sur ça. Sur les actions sur euh voilà, sur les ben maintenant Nora, on peut aussi, maint'nant qu'elle construit un peu des ptites phrases on peut maintenant lui faire dire je euh... je monte, je voilà, des ptites choses comme ça</i></p> <p><i>Elle on va pouvoir commencer un peu à travailler parce qu'elle met en mots des trucs « ah... j'ai froid, j'ai chaud », des choses qu'elle pouvait pas dire avant</i></p> <p><i>moi j'leur donne des inductions verbales</i></p> <p><i>là on mettait en mots</i></p> <p><i>Souvent c'est nous qui mettions les mots</i></p> <p><i>il me semble, effectivement que l'orthophoniste elle met plus rapidement que la psychomotricienne en mots. Et elle sollicite peut être plus euh... le jeune au niveau verbal. Moi j'le f'rais moins tôt quoi tu vois</i></p>

<p>Conception du développement des processus de symbolisation</p>	<p><i>Au départ c'est le développement psychomoteur, et ses étapes qui sont quand même euh... bien définies hein euh... on passe pas certains caps quand on a pas... quand on a pas réussi certaines choses avant, donc voilà fat pas brûler les étapes</i></p> <p><i>les enfants... 0-3 ans, le parent il joue avec son enfant et l'enfant il apprend via... euh via les jeux avec le parent et la relation avec le parent, donc c'est pour moi la la chose fondamentale</i></p> <p><i>Au départ tout est un peu lié affectif, cognitif euh... moteur, euh... dans ces trois premières années de vie pis après c'est un petit peu plus euh... les choses se sont un petit peu séparées quoi</i></p> <p><i>On peut interagir euh... mais au départ dans ces trois premières années de vie euh... on agit sur un on agit forcément sur le reste en même temps. Euh.... Là, il me semble qu'avec les tout petits faut déjà qu'ils aient euh... cette conscience d'eux-mêmes et... des repères sur eux pour, après, pouvoir... ben quoi voir par rapport à l'autre, transposer ses repères à lui, sur l'autre, pis après dans l'environnement. Et quand... ces étapes-là elles sont pas acquises... beh l'abs... abstraction évidemment c'est... C'est ces liens-là qui petit'à'pti peuvent am'ner à... à l'abstraction</i></p> <p><i>toucher, explorer, mettre les mains dans la farine « ah ben tiens ça fait d'la poussière », ça (souffle) ah ben si on souffle dessus, les choses de tout petits, vraiment de tout petits, euh même chez nos grands, parce qu'y'en avait qu'avaient 9 ans quand même et, 9-10 ans, voilà, on a été obligé d'repasser par-là, pour après euh... dans un second temps analyser</i></p>
---	--

Annexe 9 : Grille d'analyse de l'entretien de Mahé

		Verbatim
Parcours et formation		<p>je suis partie en fac de sport, pendant trois ans donc j'ai une licence STAPS. Euh... j'ai fait ensuite euh une licence sciences de l'éducation par correspondance pendant que j'travaillais euh à l'école des Izards En tant que directrice pédagogique de CLAE</p> <p>et par la suite j'ai passé le concours</p> <p>J'avais donc un jour par semaine avec des CM2 et ensuite deux... deux fois trois semaines de stage sur les autres cycles. Je rembobine... Alors l'année suivante, là à temps plein j'ai eu des CM2 aussi</p> <p>là j'avais 2 CP, 1 CE2, 1 cm2, donc des niveaux... simples</p> <p>là j'ai fait une année avec des petits moyens</p> <p>suite à ça j'ai fait 4ans, sur la CLIS de Boulogne sur Gesse, et donc cet' année à l'IME</p> <p>des exigences euh de la formation en terme de déplacements c'est pas possible</p> <p>c'est toujours quelque chose qui est possible, qui m'intéresserait mais pour le moment je, j'suis pas prêt à sacrifier là c'que ça demande sur le plan familial</p>
Ancienneté		ça fait 5 ans quand même que j'suis dans le euh dans l'milieu spécialisé
Cadre de travail actuel		<p>là sur le groupe, dit des petits,</p> <p>Des enfants pour lesquels on considère... euh... qu'ils ne peuvent pas être en classe annexée. Soit de manière euh... provisoire, soit de manière définitive on va dire, ou alors des enfants qui, qui arrivent et qui ont besoin de prendre leurs marques</p> <p>Donc là, la plus jeune à 7 ans, et la plus âgée que j'i maintenant qu'une fois par semaine à 13 ans</p> <p>On va dire que là, l'âge médian c'est 8-9ans.</p> <p>Ça va d'enfants qui sont vraiment très très déficients, donc qui peuvent avoir 5-6 ou plus, année de retard par rapport à leur, à A un enfant du même âge</p> <p>différentes formes d'épilepsie, euh d'autisme, et on rencontre aussi certains versants psychotiques</p>
Ancrage corporel	Types de supports	<p>vraiment besoin de beaucoup manipuler</p> <p>ils utilisent voilà d'la pâte à modeler de... du sable, d'la farine, d'la semoule</p> <p>pâte à modeler, donc on s'en sert pour faire des lettres, pour travailler sur le schéma corporel, pour euh... travailler sur les formes</p> <p>J'dirai quand même essentiellement en graphisme</p> <p>on fait beaucoup de cuisine aussi [...] pour ... travailler sur le lexique donc, ils catégorisent</p> <p>des marionnettes</p> <p>on théâtralise vraiment un album</p>

	Sensorialité	<i>certains ont besoin juste de mettre leurs mains dans euh... alors ça peut être la semoule, la farine, ou même le sable Ils ont besoin en fait de voilà de transvaser, de manipuler, juste ya pas de but là d'apprentissage moi j'ai vraiment la partie écoute musicale disons que c'est ma collègue qui a vraiment un atelier, éveil sensoriel, qui travaille sur les différents sens</i>
	Mime	<i>soit c'est moi qui qui...déclenche avec les marionnettes</i>
	Signe	<i>les gestes de la méthode Borel Maissonny le makaton d'associer des gestes à certains mots</i>
Ancrage interactif	Cadre	
	Fonction contenante	
	Nomination	
Conception du développement des processus de symbolisation		<i>On est sur des enfants qui ont vraiment besoin de beaucoup manipuler donc j'imagine que c'est ... toutes ces classes qui ont été spécialisées</i>

Annexe 10 : Grille d'analyse de l'entretien de Lucie

		Verbatim
Parcours et formation		<p><i>parcours d'animation socio-culturelle Avec un DEFA un DUT puis après j'ai continué sur un diplôme d'état. Voilà, puis un parcours universitaire.... avec euh.... Une licence en science de l'éducation.</i></p> <p><i>j'ai coordonné pendant plusieurs années des structures de loisirs</i></p> <p><i>Des activités contes euh des activités en fait euh... euh..... d'expression notamment</i></p> <p><i>j'ai proposé des services euh, mes services mes prestations à un établissement d'éducation spécialisée</i></p> <p><i>je vais sur une autre structure également IME ça me permet de travailler avec une art-thérapeute</i></p>
Ancienneté		<i>depuis 3 ans</i>
Cadre de travail actuel		<i>donc là c'est avec les plus grands avec certains enfants de la classe de chez les petits justement j'ai proposé des activités autour de... des sens</i>
Ancrage corporel	Types de supports	<i>l'atelier yoga au travers du cirque pris sous forme de jeu les objets que je choisis dans l'environnement</i>
	Sensorialité	<i>J'ai travaillé sur des projets plutôt sensoriels on a fait quand même le toucher, j'avais le goût des petits jeux des exercices de kim là, sur le goût C'est surtout goût et toucher</i>
	Mime	<i>je mets la main dans le sac</i>
	Signe	
Ancrage interactif	Cadre	<i>qu'est-ce que tu ressens ? j'essaie de les faire s'exprimer sur les ressentis</i>
	Fonction contenante	<i>donc je leur dis tiens montre-moi dans l'environnement, à quoi ça t'fait penser je leur dis, regardez sur cette table-là ya quelque chose de blanc, bon, c'est ça, après ça ressemble à un caillou, donc j'essaie de donner des petits éléments bon on comme si c'était un trésor qu'on allait chercher dans une poche</i>
	Nomination	<i>ils ont pas forcément les mots je leur montre déjà le panel d'objets, ou de matériaux que je vais cacher tu sens qu'c'est doux, que c'est comme le tissu, comme euh du coton</i>

<p>Conception du développement des processus de symbolisation</p>	<p><i>on va observer que le le corps, euh.... Est partie intégrante de la structuration de euh de la personnalité de l'enfant quoi, autant mental que psychique</i></p> <p><i>celui qui s'approprie vraiment son corps, la dimension complète de son corps, la globalité [...] Il pourra peut-être mieux appréhender, euh... l'extérieur</i></p> <p><i>j'ai le sentiment justement en pensant par le biais du corps, on atteint une autre dimension. Et on peut p't'être passer après à une étape supérieure qui est peut-être plus euh le développement cognitif</i></p> <p><i>déjà l'enfant il joue, euh... déjà quand on est petit on joue il faut qu'elle le voye, ouais elle p't'être elle a besoin de toucher, et puis de le voir</i></p> <p><i>Je touche, je vois, je sens,[...] Et je peux peut être dire,</i></p>
---	--

Annexe 11 : Retranscription du film de la séance de Paméla

Durée	Prises de parole	Actions
	<i>P Allez</i>	N regarde et suit P de la tête P s'installe, pointe l'écran
	<i>P Alors regarde bien</i> <i>On va dire tout ce que tu vois là.</i> <i>Voilà, vas-y</i>	N fixe P puis la souris, puis l'écran
	N : léléphant <i>P l'éléphant</i>	N alterne le regard : écran/P
	N la poule <i>P ah, c'est pas une poule qu'est-ce que ?</i>	N regarde P
	N Coq <i>P un coq</i> <i>Et puis...</i>	P hoche la tête N : balayage désorganisé de l'écran par le regard
	N euh...	N regarde P
	N Couchon <i>P ça ?!</i>	N pointe sur l'écran
	<i>P Ah ! d'accord</i> <i>Regarde, suis un petit peu là comme ça</i>	P suit les images avec son doigt
	N cheval <i>P oui</i>	N regarde P
	N volon <i>P le violon</i>	N se balance d'avant en arrière P regarde N
	N INAUDIBLE <i>P comment tu appelles ça ?!</i>	N hausse les épaules en regardant P
	<i>P tu sais pas ?</i>	
	N non <i>P le réveil</i> N rével	Regardent l'écran. P pointe une image N se balance
	N Couchon <i>P oui</i> N euh...	N regarde P qui fait mine de ne pas connaître en regardant l'écran, puis se regardent
	<i>P le hibou</i> N le hibou Tabour <i>P oui</i>	N alterne le regard écran/P
	N i chèche <i>P oui</i> N guenouill'	N reste fixée sur l'écran N s'arrête, regarde P puis attend Clique

1'43	<p><i>P d'accord</i></p> <p>N euh....</p> <p><i>P trompette</i></p> <p>N trompette</p> <p>Euh...</p> <p><i>P la chèvre</i></p> <p>N la chèvre</p> <p>N avion</p> <p><i>P flûte</i></p> <p>N flouckt</p> <p>Ane</p> <p><i>P ça, celui-là c'est qui ?</i></p> <p>N poussin</p> <p><i>P oui</i></p> <p><i>Ah, ça c'est compliqué.</i></p> <p><i>C'est un mot compliqué</i></p> <p><i>Cymbales</i></p> <p>N babale</p> <p>N âne</p> <p><i>P oui, et le dernier ?</i></p> <p>N lion</p> <p><i>P le tigre, d'accord</i></p> <p><i>P alors tu vas écouter avec tes oreilles</i></p> <p>N oui (chuchoté)</p> <p><i>P et tu vas cliquer ou je le ferai moi si c'est compliqué</i></p> <p><i>Sur l'image qui va avec. D'accord ?</i></p> <p>N d'accord (chuchoté)</p> <p><i>P tu es prête ?</i></p> <p>N oui</p> <p><i>P appuie</i></p> <p>N hibou !</p> <p><i>P le hibou</i></p> <p><i>Bravo. Attends je vais monter un peu le son</i></p> <p><i>P alors il est où ce hibou ?</i></p> <p><i>Voyons essaie d'y aller avec la souris</i></p> <p><i>P Essaie d'y aller avec la souris</i></p> <p>N souris ?</p>	<p>N s'arrête, regarde P puis attend</p> <p>N suit sur l'écran</p> <p>P prononce en regardant N</p> <p>N regarde P qui fait les yeux surpris</p> <p>P pointe sur l'écran et regarde N</p> <p>Se regardent</p> <p>N en se retournant vers l'écran</p> <p>P pointe à l'écran</p> <p>N regarde P</p> <p>Se regardent</p> <p>P se tourne vers N</p> <p>P montre ses propres oreilles</p> <p>N garde le regard sur les mains de P</p> <p>N hoche la tête puis regarde P</p> <p>N regarde l'écran et hoche la tête puis regarde P</p> <p>N appuie</p> <p>N écoute, regarde P</p> <p>N se mord les lèvres</p> <p>N pointe sur l'écran</p> <p>P montre la souris</p> <p>N regarde P et se gratte le cou</p> <p>N regarde la souris et la main de P</p>
------	---	--

<p>N Que fait ? <i>P comme ça regarde</i> <i>Regarde</i></p> <p><i>P hop !</i> <i>Regarde ce que ça fait</i></p> <p><i>P voilà !</i> <i>Allez on en fait un autre ?</i></p> <p>N oui <i>P qu'est-ce que tu fais pour en entendre un autre ?</i></p> <p>N guinouil' <i>P qu'est-ce que tu fais ? avec ton doigt</i></p> <p>N guinouil'</p> <p><i>P peut être, peut être la grenouille on sait pas</i></p> <p>N guenouill' <i>P c'était la grenouille ça t'es sûre ?</i> <i>P je crois pas moi, attends, on va le re-écouter</i></p> <p>N lion ! <i>P ah voilà. Allez on va sur le tigre.</i> <i>Clique</i> <i>Là avec ton doigt</i> <i>Là</i> <i>Bravo, après</i></p> <p><i>P un autre</i> N un autre ?</p> <p>N cochon <i>P oui !</i> <i>P attends je mets la petite flèche, vas-y clique.</i></p> <p><i>Super !</i> <i>Et on continue</i></p>	<p>N regarde P N regarde P et P regarde l'écran P pointe l'écran N regarde l'écran et suit la flèche et le pointage</p> <p>P clique Se regardent</p> <p>N pointe l'écran</p> <p>P regarde la souris N regarde P, puis la main et prend la souris</p> <p>N clique, écoute, lève la main en regardant P P prend l'air étonné N hoche la tête et regarde la souris</p> <p>P remonte le son N regarde P avec les yeux écarquillés P remet le son, N regarde l'écran l'air circonspect avec les yeux très mobiles et écoute N regarde P</p> <p>N regarde P P montre avec la main de N</p> <p>N regarde P P bouge la souris</p> <p>N regarde P puis la souris, clique et regarde l'écran et écoute avant de se tourner vers P</p> <p>P hoche la tête</p> <p>N clique</p> <p>N regarde P, puis la souris puis clique</p>
---	---

4'33	<p>N chèche <i>P le singe qui fait ça ?</i> <i>Ah non c'est pas le singe, on re-écoute</i></p> <p>N coches <i>P c'est quelque chose, ah oui ça ressemble plus à la cloche tu as raison</i> ... <i>P c'est les cymbales</i></p> <p>N babales <i>P tu te souviens de ce que c'est les cymbales ?</i></p> <p>N oui <i>P elles sont où ?</i></p> <p><i>P oui</i></p> <p><i>P allez clique</i></p> <p><i>P un autre</i></p> <p>N tabour <i>P oui !</i></p> <p><i>P attends ! attends ! il faut aller, regarde, il faut mettre la petite flèche dessus d'abord.</i> <i>Vas-y</i></p> <p><i>P encore</i> N encore</p> <p>N c'est cocohica <i>P oui, qui fait cocorico ?</i></p> <p><i>P le...</i> <i>P comment il s'appelle lui ?</i></p> <p>N qué fait ça ?</p>	<p>en tirant la langue N regarde P qui prend l'air de ne pas reconnaître</p> <p>En regardant N</p> <p>Se regardent</p> <p>N regarde l'écran</p> <p>N regarde P</p> <p>N pointe les cymbales</p> <p>N soupire</p> <p>N clique en regardant le doigt puis l'écran</p> <p>N regarde P puis clique, écoute en balayant l'écran du regard et lève le doigt.</p> <p>P hoche la tête N regarde la souris et essaie de cliquer</p> <p>N regarde P</p> <p>N clique N regarde P, secoue la tête</p> <p>N clique, écoute, cherche sur l'écran et tire la langue</p> <p>N se balance puis pointe l'écran N regarde P</p> <p>N hausse les épaules</p> <p>Se regardent. P s'étonne</p>
------	---	--

	<p><i>P ... quoi ? le bruit qu'on entend dans le couloir ?</i> N oui <i>P je sais pas... qui tu as vu dans le couloir en venant ?</i> N euh... hmmm</p> <p><i>P qui c'est qui avait ?</i> N Pogane <i>P c'est peut être elle, c'est peut être Morgane qui fait le ménage dans le couloir. C'est ça ?</i> N oui <i>P voilà</i> <i>P c'est ça le bruit</i></p> <p><i>P alors on re-écoute ?</i> N le coco euh... <i>P oui (rires)</i></p> <p><i>P Comment il s'appelle le...</i> N coqt ! <i>P le coq</i> <i>on y va...</i></p> <p><i>vas-y</i> <i>appuie</i></p> <p><i>et puis ?</i> N là ? <i>P oui</i> N avion <i>P ah non c'est pas l'avion on va le re-écouter ce bruit là</i></p> <p>N euh... <i>P tic tac tic tac</i> N euh...</p> <p><i>P C'est le réveil</i> N revel</p> <p><i>P allez clique</i></p>	<p>P montre ses oreilles puis la porte</p> <p>Se regardent</p> <p>N se renverse en souriant sur le siège</p> <p>En hochant la tête</p> <p>Regardent l'écran</p> <p>N alterne le regarde écran/P en se mordant les lèvres</p> <p>En secouant la tête</p> <p>N regarde P</p> <p>N clique</p> <p>N montre la souris</p> <p>N regarde l'écran en pointant</p> <p>N regarde P se mordant la lèvre et se frotte les jambes P met le son N écoute, grimace, secoue la tête N regarde P</p> <p>N pointe vaguement une image</p> <p>Se regardent N alterne le regard écran/P</p> <p>N clique et attend</p>
--	---	---

	<p><i>P après</i></p> <p>N moto <i>P tu vois une moto là</i></p> <p>N oui... <i>P où ?</i></p> <p><i>P ah d'accord. C'est pas une moto c'est quoi ?</i></p> <p>N avion <i>P c'est un avion. Allez</i></p> <p><i>P ben qu'est-ce qui se passe ?</i></p> <p><i>P voilà. Tu appuyais pas au bon endroit</i> <i>Après</i></p> <p>N di chèv <i>P oui ! vas-y</i></p> <p><i>P continue</i></p> <p>N oiseau <i>P c'est pas n'importe quel oi</i></p> <p>N poussin <i>P voilà, poussin</i> <i>Il est où le poussin</i></p> <p><i>P ouais</i></p> <p><i>P allez, clique</i> <i>Là</i></p> <p>N volon ! <i>P c'est pas le violon on va le re-écouter</i></p>	<p>N clique et écoute</p> <p>En cherchant sur l'écran N regarde P en souriant</p> <p>N pointe l'avion en regardant P</p> <p>N clique plusieurs fois sans y arriver en regardant P P regarde</p> <p>P clique</p> <p>N regarde P puis clique N écoute et sursaute</p> <p>N regarde la souris en se pinçant les lèvres puis clique Se regardent L'encouragement du regard en montrant la souris N clique, écoute N regarde P</p> <p>Regarde ailleurs</p> <p>N pointe N imite le poussin « cui cui » en regardant P N regarde la souris</p> <p>N regarde l'écran P regarde N puis se regardent N appuie, écoute, P regarde l'écran N imite la trompette avec ses doigts puis pointe l'écran</p>
--	---	---

	<p><i>c'est un autre instrument</i></p> <p><i>P non, ça ce que tu me montres c'est le violon</i></p> <p><i>P ce qu'on cherche c'est la trompette</i> <i>On souffle</i> N trompette <i>P on souffle dedans</i> <i>Tu la vois la trompette ?</i></p> <p><i>Où elle est ?</i></p> <p><i>P ça c'est la flûte</i> <i>Un autre instrument dans lequel on souffle</i> <i>Où il est là ? voilà</i> <i>Allez</i></p> <p><i>P la trompette</i></p> <p><i>P tu cliques ?</i></p> <p><i>P voilà</i></p> <p><i>P qui fait ça ?</i> <i>P oui, comment il s'appelle ?</i></p> <p>N léléphant</p> <p><i>P l'éléphant</i> <i>P tu me le redis bien ?</i> Ensemble l'é lé phant <i>P ouais</i> <i>Allez clique</i></p> <p><i>P ici</i></p> <p>N voilà <i>P c'est bien</i></p>	<p>P remet le son N regarde P puis mime « jouer du violon »</p> <p>N met les deux mains devant la bouche pour mimer la trompette, P regarde l'écran</p> <p>En mimant</p> <p>N regarde P, se mord la lèvre, tire la langue</p> <p>N pointe la flûte en regardant P</p> <p>N alterne le regard écran/P et se balance N pointe la trompette</p> <p>N mime la trompette</p> <p>N se rassoit, regarde P</p> <p>Essaie en regardant P</p> <p>Se regardent. N clique. Ecoutent, se regardent, hochent les épaules</p> <p>N grimace, pointe, l'éléphant</p> <p>Regardent l'écran</p> <p>N clique</p> <p>P montre en mettant le doigt, N appuie en regardant P</p> <p>N alterne le regard en jouant avec sa bouche puis clique et écoute en</p>
--	--	--

	<p>N cocodile <i>P (rires) tu vois un crocodile là ?</i></p> <p><i>P montre-moi</i></p> <p><i>P c'est un singe</i> N le sège <i>P c'est pas lui qui fait ça, on re-écoute</i></p> <p>N guenouil' <i>P ben voilà ! grenouILLE</i> N coa coa <i>P (rires)</i> <i>Dis-moi le gre nou ille</i> N guenouil' <i>P ille</i> N ille <i>P oui gre</i> N nou <i>P ille</i></p> <p><i>P N. ?</i> N quoi ? <i>P regarde moi</i></p> <p><i>Gre nou ille</i> N guenouillé <i>P oui</i></p> <p><i>Allez clique</i></p> <p><i>P c'est bientôt fini N.</i></p> <p>N tsss</p> <p><i>P vas-y</i> <i>Ouais</i> N c'est l'heure ? <i>P hmm ?</i> N c'est l'heure ? <i>P non c'est pas l'heure, il reste encore un petit peu</i> <i>Regarde on a pas tout fait</i> <i>P on les a pas tous entendus les bruits</i></p>	<p>cherchant sur l'écran.</p> <p>Regardant l'écran N regarde P puis pointe vers l'écran</p> <p>N pointe le singe en regardant P</p> <p>P remet le son N regarde la main de P, écoute, cherche sur l'écran. Regardant P En insistant, se regardent</p> <p>Prenant le menton de N dans la main</p> <p>N regarde la souris</p> <p>N se renverse sur sa chaise</p> <p>N s'étend, ferme les yeux</p> <p>N se redresse en regardant P</p> <p>N clique en regardant P</p> <p>N recommence</p> <p>Se regardent</p> <p>Montre l'écran à N. qui regarde ailleurs</p>
--	---	--

	<p><i>P allez vas-y</i></p> <p>N hmm volon ! <i>P oui bravo parfait</i></p> <p><i>P vas-y tu peux cliquer</i> <i>P c'est ça</i></p> <p>N euh... <i>P qu'est-ce que c'était ?</i> N âne <i>P on le re-écoute</i> N euh... N cheval !</p> <p><i>P c'est pas le cheval</i></p> <p>N volon</p> <p><i>P Ah ...</i> <i>On approche, c'est un instrument de musique.</i> <i>Mais le violon on l'a déjà entendu</i></p> <p><i>P où il est celui qu'on a pas entendu là ?</i></p> <p>N tabour <i>P si j'crois qu'on l'a entendu</i></p> <p><i>P c'est ça regarde</i></p> <p><i>P c'est quoi ?</i> N fouck <i>P la flûte</i> <i>P flûte</i> N floukt</p> <p><i>P attends ! attends ! faut cliquer dessus vas-y</i></p> <p><i>P oh !!!! c'est moi qui ai appuyé</i></p>	<p>N clique et écoute En pointant sur l'écran</p> <p>N mime le violon En la regardant</p> <p>N clique, écoute, grimace En regardant P</p> <p>Grimace en regardant l'écran</p> <p>N tire la langue</p> <p>Se regardent Regarde P en attendant</p> <p>Fait signe « presque »</p> <p>P remet le son N regarde dans le vide</p> <p>N regarde P, se balance</p> <p>N regarde l'écran, pointe l'écran Pointe sur l'écran N regarde, hoche la tête, tire la langue, regarde P En regardant N En mimant</p> <p>N mime</p> <p>N essaie de cliquer</p> <p>N regarde P, se perd P montre en lui prenant la main mais appuie</p> <p>N avec main sur la bouche de surprise, rigole, P imite N puis N met le son,</p>
--	---	---

<p><i>P qu'est-ce que c'est ?</i></p> <p>N âne <i>P non c'est pas l'âne</i> <i>P on le re-écoute</i></p> <p>N la poule</p> <p><i>P non c'est un animal</i></p> <p><i>P qui ressemble un peu à l'âne</i></p> <p>N cheval <i>P oui ! c'est le cheval</i></p> <p><i>P tu le vois le cheval ?</i></p> <p><i>P on y va hop !</i> <i>Allez appuie</i> <i>Très bien</i></p> <p><i>P c'est qui ?</i> N euh... <i>P qui fait ça ?</i></p> <p>N e chai pas</p> <p><i>P on re-écoute</i></p> <p>N coucou hibou</p> <p><i>P montre-moi</i></p> <p>N chège <i>P oui !! parfait</i> N chège <i>P bravo N. !</i> N « oh a a » <i>P (rires) allez vas-y, clique</i> <i>Super, et le dernier</i> N âne !</p> <p><i>P le voilà !</i> N hi han</p>	<p>ouvre la bouche pour imiter, regarde P</p> <p>N regarde l'écran Pas sûre, regarde P</p> <p>P remet le son N cherche à l'écran N se renverse sur la chaise en souriant, P la regarde de l'air « es-tu sérieuse » ? N tire la langue, se balance N continue de se balancer sans regarder l'écran.</p> <p>N regarde P</p> <p>N se balance</p> <p>N pointe à l'écran</p> <p>P positionne la flèche, N appuie avec P puis la regarde N écoute le son, rit, P l'imité Se regardent Hausse les épaules</p> <p>N cherche</p> <p>N regarde la souris</p> <p>N regarde la souris en écoutant puis pointe sur l'écran</p> <p>P fronce les sourcils</p> <p>N la regarde en pointant</p> <p>Imite le singe</p> <p>Se regardent</p> <p>Imite en regardant P</p>
--	--

<p>11'15</p> <p>11'52</p>	<p><i>P hi han</i></p> <p>N mais !...</p> <p><i>P attends mais oui mais parce que tu n'appuies pas au bon endroit</i></p> <p><i>Voilà super N. !</i></p> <p><i>P y'en a plus</i></p> <p><i>P c'est fini c'était le dernier</i></p> <p>N l'heure ?</p> <p><i>P maintenant c'est l'heure</i></p> <p><i>Je te rem</i></p> <p>N tu peux avec moi ?</p> <p><i>P Remercie</i></p> <p>N avec moi ?</p> <p><i>P je te remercie d'être venue travailler avec moi</i></p> <p>N ... le moi ?</p> <p><i>P tu as bien travaillé</i></p> <p>N e moi ?</p> <p><i>P quoi toi ?</i></p> <p>N tu peux l'amène l'école ?</p> <p><i>P je peux te raccompagner ?</i></p> <p>N oui</p> <p><i>P c'est ça ?</i></p> <p>N oui</p> <p><i>P d'accord</i></p>	<p>N essaie de cliquer</p> <p>N veut cliquer</p> <p>En faisant le geste avec les mains</p> <p>Se regardant tout le long</p> <p>P prenant le menton de N</p> <p>Gigote sur sa chaise</p> <p>En hochant la tête</p> <p>Hochant la tête</p> <p>Se lèvent pour partir</p>
---------------------------	--	---

Annexe 12 : Retranscription du film de la séance de Caroline

Durée	Prises de parole	Actions
40''	<p>N c'est bon <i>C c'est bon, allez viens N. super</i> <i>Moi aussi je vais enlever mon blouson, mon manteau, je vais mettre</i> N poupée ! <i>C oui alors viens d'abord, on va s'asseoir</i> <i>Où est-ce qu'on se met d'abord ?</i></p> <p>N là</p> <p><i>C alors... N. est-ce que tu te souviens ?</i> N oui... <i>C mardi, où tu t'es assise</i> N oui <i>C est-ce que tu étais assise, là ?</i> N non <i>C où est-ce que tu étais assise ?</i> N la sèche <i>C oui mais</i> <i>Où ?</i> <i>Là c'est pour moi</i> N oui... <i>C tu peux aller t'asseoir là-bas ?</i> <i>C d'accord</i> <i>C alors moi, je t'ai dit mardi,</i></p> <p><i>tu as super bien travaillé</i> <i>C'était super</i></p> <p><i>D'accord ?! alors on va refaire pareil d'accord ?</i> N d'accord</p> <p><i>C super tu te souviens qu'on avait pris</i> N oui <i>C des petits papiers</i> <i>Qu'est-ce qu'on avait fait avec les petits papiers ?</i></p> <p><i>C oh lève pas le doigt,</i> <i>Qu'est-ce qu'on avait fait ?</i></p>	<p>Dans le couloir (hors champ)</p> <p>Rentrant dans la salle</p> <p>N sautille, va vers la table souriante En tenant la chaise devant la table Prend appuie sur la chaise et la table, joue sur l'équilibre, fait des mimiques avec sa bouche en regardant C</p> <p>Posant ses affaires N à genou sur la chaise</p> <p>Face à face devant la table</p> <p>Se mettant accroupie devant N.</p> <p>N regarde en souriant</p> <p>Pointe l'autre chaise du doigt N se décale, fait le tour de la chaise pour s'asseoir en regardant C les yeux en coin N hoche l atête C regarde N, toujours accroupie en levant le pouce</p> <p>Avec la tête penchée et les yeux en coin pour regarder C C se lève, attrape des papiers N regarde</p> <p>N lève le doigt d'un coup en regardant C. En s'asseyant</p>

1'30	<p>N hum hum, N et là, glisser <i>C qu'est-ce qu'on avait fait avec les petits papiers ?</i> <i>C qu'est-ce que je fais moi ?</i></p> <p>N caché <i>C je cache ?</i></p> <p>N oui <i>C non</i> <i>Regarde N. est-ce que tu te souviens que j'avais pris les feutres et...</i></p> <p><i>Qu'est-ce que j'avais dessiné ?</i> <i>C lève pas le doigt, tu le fais jamais ça</i> N euh...</p> <p><i>C alors qu'est-ce qu'on dessine ?</i> N euh... <i>C qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ?</i></p> <p>N euh.... (inaudible) ballon ! <i>C le ballon !</i></p> <p><i>De quelle couleur il est le ballon ?</i></p> <p>N euh...</p> <p><i>C montre-moi où il est</i></p> <p><i>C d'accord</i></p> <p>N blanc <i>C le ballon blanc</i> N blanc <i>C d'accord ?</i> <i>Alors... voilà</i> N é c à fait ? <i>C je le dessine, oui, on refait d'accord ?</i> <i>J'ai pas de blanc, c'est pas possible de</i></p>	<p>Se tourne vers la structure En montrant la structure Se regardent Pointe les papiers sur la table</p> <p>N regarde C en souriant, a du mal à soutenir le regard</p> <p>N se trémousse sur la chaise</p> <p>C se lève pour attraper les feutres et se rassoit N évite du regard avec les yeux très mobiles</p> <p>N lève le doigt d'un coup</p> <p>N se relève sur sa chaise en regardant le papier Continue en regardant C</p> <p>N joue avec ses yeux, se balance Regarde C. C change de feutre, prend un feutre beige N suit les mains de C des yeux</p> <p>N regarde le feutre Doute, commence à se tourner vers le ballon</p> <p>Se retournent N pointe</p> <p>Se retournent vers la table</p> <p>En signant le son [l] de blanc</p> <p>Trace sur la papier</p> <p>N tête sur les mains, coudes sur la table, regarde C</p>
------	---	---

2'52	<p><i>faire du blanc, alors je fais comme ça Qu'est-ce qu'on avait fait d'autre ? je commence à dessiner tu me dis ? d'accord ? Regarde Qu'est-ce que c'est ? N d'échelle ! C l'échelle Alors je vais faire l'échelle ici qu'est comme ça d'accord ? Et de l'autre côté qu'est-ce qu'on fait ? N a bou on ! C alors, attention bouge pas trop La to bo gan N to blan C redis-le toi N to bo lan C voilà to bo N bo blan</i></p> <p><i>C gan C t'as un petit peu de mal à le dire aujourd'hui Toboggan... Est-ce qu'il est comme ça mon toboggan ?</i></p> <p>N non <i>C non ?!</i></p> <p>N oui <i>C ah où est-ce</i> N ou o to ban <i>C alors qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>N monter <i>C d'accord, après ici qu'est-ce que tu fais ?</i> N monter <i>C quand tu es ici, comment tu te mets là ?</i> N monter <i>C D'accord là tu montes et après tu ?</i> N dé dé descend... <i>C descend</i></p>	<p>C montre à N et met le papier de côté</p> <p>N regarde</p> <p>C trace un trait vertical et regarde N Continue et trace l'échelle</p> <p>C trace, N observe</p> <p>C pointe N gigote sur la chaise En lui tenant le coude</p> <p>En montrant sa bouche</p> <p>N en travers de la chaise, mais les yeux sur C</p> <p>C trace le toboggan</p> <p>N se relève sur sa chaise, fait non de la tête</p> <p>l'air étonnée se regardent</p> <p>montre sur le papier en suivant le tracé N regarde</p> <p>Montre sur le papier C prend un feutre et repasse sur le lieu dont elle parle</p> <p>C suit le tracé avec le feutre</p>
------	--	--

	<p><i>C regarde, on va utiliser, et c'est toi qui va l'installer, tu vas me dire ce que c'est...</i></p> <p><i>C est-ce que tu te souviens ? ...</i> <i>Qu'est-ce que c'est ?</i> N cheval !! <i>C tu crois ? c'est le cheval ?</i> N oui <i>C D'accord, alors, je vais juste le colorier comme ça...</i> N encore ? é fait ? <i>C oui encore, on va refaire, on va reprendre les choses qu'on avait faites</i> <i>C'est super, tu te souviens très très bien !</i> <i>C alors,</i> N cheval <i>C d'accord, on va faire le cheval. Et puis moi aussi j'ai ...</i> <i>Après tu te souviens il faut que tu m'aides</i> N tapis <i>C tapis ? t'es sûre ?</i></p> <p><i>Oui !!!</i> <i>Comment on dit ? on dit le</i> N da da tapis <i>C le tapis</i> <i>Voilà, hop !</i> <i>Quelle couleur il manque là ?</i></p> <p>N (réflexion)...euh ! marron <i>C non, mon tapis il n'est pas marron</i></p> <p><i>Tu te souviens pas ?</i></p> <p><i>C il y a du vert</i></p> <p><i>C Tu me dis les couleurs ?</i> N jauge, rouge, bleu, vert <i>C voilà, mon tapis il a toutes ses couleurs et puis, qu'est-ce qu'il me manque ?</i></p>	<p>C prend une nouvelle feuille Trace</p> <p>N se relève sur sa chaise pour mieux voir,</p> <p>C continue de tracer</p> <p>N observe En regardant C</p> <p>C continue de tracer</p> <p>Attrape une nouvelle feuille</p> <p>C trace un nouvel élément N se remet la tête dans les mains et observe</p> <p>N hoche la tête C continue de tracer</p> <p>Regarde C puis le dessin</p> <p>C ferme les feutres C montre sur la feuille, puis se regardent.</p> <p>Se tourne vers le tapis plié derrière elles, n la regarde Se retourne vers N</p> <p>N secoue la tête pour faire non C trace et colorie le dernier morceau du tapis Pointe du doigt Bouge sur sa chaise</p> <p>Regarde dans la salle N regarde aussi</p>
--	--	---

5'32	<p><i>C Ah oui !!</i> N c nel <i>C qu'est-ce qu'il me manque ?</i> N se-nel <i>C le TUnnel oui bravo !</i> <i>De quelle couleur il est mon tunnel ?</i> N ouge</p> <p><i>C mon tunnel, il est grand.... !</i></p> <p><i>C grand.... !</i> <i>Voilà, mon tunnel il est rouge.</i> <i>Super !</i> N je peux dessiner ? <i>C alors, après, tu sais, après on fera sur une grande feuille aussi.</i> <i>D'accord ?</i></p> <p><i>Là, maintenant qu'on a les petits papiers, on va aller construire notre parcours</i> <i>D'accord ?</i> N d'accord <i>C alors, comment on va faire le cheval, il est où le cheval ?</i></p> <p><i>C allez on va aller le prendre et on va construire pour faire</i> N é pas fini ! <i>C non c'est pas fini, allez</i></p> <p><i>C ho hisse</i> N hé hi <i>C ho hisse, ho hisse</i></p> <p>N regarde !!</p> <p><i>C oui !! c'est super ! alors où'est-ce qu'il faut qu'on le mette le cheval ? qu'est-ce qu'il nous manque là ?</i> N (réflexion) la ché ché <i>C va chercher là-bas, je vais pousser la</i></p>	<p>N regarde C</p> <p>N frotte ses bras sur la table en se balançant</p> <p>C hoche la tête et trace Prolonge le trait en même temps que le mot Se regardent Recommence et trace la suite</p> <p>Décale la feuille vers N</p> <p>N hoche la tête</p> <p>C ramasse les papiers et N la regarde en l'écoutant.</p> <p>N montre du doigt Se lèvent</p> <p>N court chercher le matériel (hors champ)</p> <p>Pousse ce qui gêne N arrive en portant le cylindre, le pose en regardant C qui libère d'autres éléments, frotte ses mains sur la surface, lâche, le cylindre s'équilibre debout et observe Pointe du doigt, C se retourne et vient la voir</p>
------	--	--

<p><i>table pour qu'on ait plus de place.</i></p> <p><i>C allez, tu le mets là ?</i> N ho hisse ! <i>C ho hisse !</i></p> <p>N comme ça ? <i>C ho hisse</i> N aide-moi <i>C oui..., je t'aide, voilà, on va le faire à deux, tac, tac, tac, ici on va le mettre, poum, alors après,</i> <i>C'est tout c'est tout c'est tout</i> <i>Celui-là où est-ce qu'on le met ?</i> <i>Où on le met celui-là ?</i></p> <p>N là <i>C alors après, il faut que tu le mettes ici à côté</i> N à côté ? <i>C oui</i> N d'accord Attends hein ? Voilà... <i>C oui... d'accord</i> <i>Stop stop stop stop stop</i> N attends <i>C ah tu penses qu' on le met tout à côté, comme ça, on essaye ? allez</i> <i>On met ça dessus ?</i></p> <p><i>C oh... est-ce que ça va tenir là ?</i> N non <i>C alors comment on fait ?</i> N a tourner <i>C on tourne ? on tourne quoi ?</i></p> <p>N comme ça <i>C met le plus loin... ah le tourner, non il est dans le bon sens</i> N comme ça ? <i>C vas-y</i></p> <p><i>C ah mais regarde, si je le mets dessus...</i> <i>Est-ce que là ça va être possible</i> N non</p>	<p>N part chercher les éléments (hors champ), c pousse la table En pointant</p> <p>N porte puis pose un support devant le cylindre Se tourne vers C, puis repart chercher autre chose (hors champ)</p> <p>N repart</p> <p>N revient, et regarde C qui enlève ses lunettes d'autour du cou Prenant le cylindre dans les mains C retient le cylindre et pointe le support à bouger et l'endroit où le mettre</p> <p>En déplaçant l'élément</p> <p>Tourne l'élément correctement mais le pousse contre l'autre</p> <p>Continue C rejoint N, l'aide Prend le cylindre et le pose toutes les deux par-dessus les supports</p> <p>fait tourner sa main enlève le cylindre N essaie de tourner perpendiculairement un support</p> <p>N remet comme au départ C remet le cylindre</p>
---	---

<p><i>C non alors, comment on fait ?</i> N euh... <i>C on l'écarte un peu</i> N à carte ? <i>C oui</i></p> <p><i>C stop, oula, oui... alors on regarde, est-ce que ça va</i></p> <p>N oui ! <i>C oui ! oui bravo, bravo N.</i> N oui ! <i>C super, alors,</i> N ça va <i>C maintenant je voudrais qu'on aille mettre le Tunnel</i></p> <p>N attends hein <i>C yo...</i></p> <p><i>C on le remet ici ?</i></p> <p>N attends hein ?</p> <p>N comme ça ? <i>C alors, comme ça ça va être difficile parce qu'on va mettre le toboggan, d'accord ? donc le tunnel on va le mettre dans l'autre sens N.</i></p> <p><i>Le toboggan on le fait ensemble</i></p> <p><i>C on le fait ensemble parce que c'est lourd</i></p> <p><i>Voi...là</i> N ho hisse, ho hisse <i>C et c'est comment ? pourquoi tu dis ho hisse ? c'est ?</i> <i>C'est lourd ?</i> <i>Attends ça tu peux pas toute seule</i> <i>Je vais le faire, d'accord ?</i> N d'accord <i>C merci N.</i></p>	<p>Enlève le cylindre</p> <p>N attrape le support et recule avec pour le placer plus loin</p> <p>N ajuste la position en le tournant correctement, pendant que C reprend le cylindre N recule, C pose le cylindre</p> <p>Sautille vers C, pose les mains sur les supports jambes écartées devant le cheval</p> <p>N regarde et écoute C N part chercher le tunnel, l'attrape et commence à le tirer, C vient l'aider N dé-scratche le tunnel il se déplie N commence à l'installer ? En montrant l'endroit, N continue à arranger le tunnel Le tourne perpendiculairement à la direction montrée</p> <p>Représente l'emplacement du toboggan Positionne le tunnel N part vers l'échelle N essaie de la soulever C arrive</p> <p>Soulèvent l'échelle</p> <p>Mettent l'échelle en place</p> <p>N part chercher le toboggan</p> <p>N lâche le toboggan</p>
--	--

<p>N e fait ? <i>C oui, c'est moi qui le fait</i> N e fait ? <i>C oui... on va refaire</i> <i>Voilà</i> <i>Alors, qu'est-ce qui nous manque ?</i> <i>regarde,</i> <i>regarde regarde regarde</i></p> <p><i>C on a mis pour faire le</i> N cheval <i>C on a mis le</i> N tunnel <i>C on a mis</i> N todoboldan <i>C toboggan</i> <i>Qu'est-ce qui nous manque ?</i> N (réflexion) tapis <i>C tapis...</i> <i>C alors, je vais t'aider à le porter</i> N rhaaa, pfffou <i>C ho hisse</i> N attends hein</p> <p><i>C, non, on va le porter...</i></p> <p>N ho hisse, ho hisse <i>C alors on va le placer toutes les deux?</i> N ho hisse <i>C allez, toutes les deux</i> <i>C on va l'amener près du toboggan</i> <i>d'accord ?</i> Ensemble ho hisse, ho hisse <i>C c'est lourd !!!</i> N c'est lourd <i>C d'accord, allez, c'est moi qui vais</i> <i>l'installer N. d'accord ?</i> <i>Je vais le faire ? voilà</i> N bou guoi fait parcours ?</p> <p><i>C de quoi ?</i> N fe fé ? <i>C on va le faire après</i> N encore, fait <i>C on va le faire encore oui</i> <i>Voilà</i> <i>D'accord ?</i></p>	<p>C installe le toboggan</p> <p>N se déplace sans but C l'attrape par l'épaule et la tourne vers la table, attrape les papiers C montre les papiers au fur et à mesure, N observe</p> <p>N part chercher le tapis, C la rejoint</p> <p>N ne sait pas comment l'attraper, elle attrape par le dessus C lève son côté, N ne parvient pas à se placer et accompagne juste le mouvement</p> <p>N parvient à faire comme C, elles amènent le tapis</p> <p>N lâche le tapis et s'écarte pour voir C C installe le tapis</p> <p>C s'arrête</p> <p>C finit d'installer le tapis</p> <p>N marche sur le tapis</p> <p>N sautille regarde ses pieds</p>
--	--

10'30	<p>Bon <i>Qu'est-ce qui nous manque ?</i> <i>Regarde les papiers</i> N allon <i>C le ballon</i> <i>On va prendre celui-là, d'accord ?</i> N et poupée ? <i>C alors, après on prendra la poupée</i> N c'est pas l'heure ? <i>C non c'est pas l'heure, après on prendra la poupée N.</i> <i>C je vais chercher, des plots, d'accord, et on va dire</i> N du jaune <i>C oui</i> <i>On va le mettre ici, c'est le ? le départ</i> N part <i>C d'accord ? on va faire tout le parcours et on va revenir ici ça sera l'arrivée.</i> <i>D'accord N. ?</i> N ommence ? <i>C alors, on y va, c'est toi qui va faire, comme tu veux, sur le cheval, le tunnel, le toboggan. D'accord ?</i> <i>Allez tu commences ? vas-y tu peux y aller, tu me dis ce que tu fais</i></p> <p>N ah.... <i>C allez N. qu'est-ce que tu fais là ?</i> N huhuhuhu</p> <p>N ah cheval ! <i>C le cheval, elle est où sa tête au cheval ?</i></p> <p><i>C elle est là ! d'accord</i> <i>Et là c'est quoi ?</i></p> <p>N la queue <i>C c'est la queue, d'accord. Alors tu fais du cheval ? montre-moi comment tu fais ?</i></p> <p><i>C d'accord... t'es montée sur le cheval</i></p>	<p>regarde</p> <p>C montre la table</p> <p>Partent chercher le ballon</p> <p>C porte le ballon</p> <p>(hors champ)</p> <p>C récupère les papiers et part vers n hors champ au départ</p> <p>N arrive devant le cheval et essaie de l'enjamber, reste coincée, pousse avec ses bras puis arrive à s'asseoir dessus à califourchon</p> <p>N se secoue sur le cheval en agitant ses bras</p> <p>N montre le bout du cylindre devant elle</p> <p>Tape à l'arrière</p> <p>N se retourne pose la main</p> <p>N bouge son bassin en agitant jambes et bras</p> <p>N se penche en arrière, fait mine de tomber, teste l'équilibre</p>
-------	--	---

	<p><i>C tu descends ?</i></p> <p>N comme ça ? <i>C ouais...</i> <i>et après tu vas...</i></p> <p><i>Non non non non, qu'est-ce qu'il y a ?</i> <i>après, juste après, le ?</i> N tunnel</p> <p><i>C ouais ! qu'est-ce que tu as fait N. ?</i> N euh... <i>C tu as été</i></p> <p>N en-sous <i>C dans le tunnel</i></p> <p><i>Mets-toi en face</i> <i>Ici et bien en face</i> N ici ? <i>C allez maintenant tu...</i> N montes</p> <p>N je monter <i>C je monte à ? comment ça s'appelle ?</i></p> <p><i>Comment ça s'appelle ça ?</i> N é sais pas... échelle ! <i>C l'échelle</i></p> <p><i>C je monte à l'échelle</i></p> <p>N glisser</p> <p><i>C je...</i> N je da glisser <i>C je glisse</i> N glisse An da an da <i>C enlève tes bras</i> N an da <i>C enlève tes bras pour glisser</i></p>	<p>N commence à faire passer la deuxième jambe</p> <p>S'assoit, glisse et part en courant vers le fond du tunnel N revient</p> <p>Entre dans le tunnel, le traverse à quatre pattes</p> <p>Se retourne vers le tunnel, se tient les mains C mime avec ses bras</p> <p>N va vers l'échelle et commence à monter par le côté. Lui montre du doigt en la tenant</p> <p>N se tient bien droite devant l'échelle</p> <p>C se penche et se montre du doigt en l'encourageant des yeux à redire</p> <p>N commence à monter, regarde C. qui lui montre l'échelle</p> <p>N monte</p> <p>N arrive en haut, tape fort la main sur la plateforme, s'assoit pour glisser en regardant C C se montre du doigt et l'encourage à faire une phrase</p> <p>N se balance en arrière en se tenant avec les deux mains</p> <p>N lâche la structure et recroqueville ses bras devant elle</p>
--	--	---

<p>N an da lé pas là, l'est malade <i>C d'accord, A. n'est pas là, elle est malade, d'accord</i> N euh, demain elle est là <i>C d'accord</i> N 2, 4, 4 <i>C 1...</i> Ensemble 2... N 3 <i>C 3... partez</i></p> <p><i>C oui ! bravo</i> <i>Eton va terminer par le...</i> <i>Ba ?</i> N lon <i>C on va terminer par le ballon</i> <i>C allez, qu'est-ce que tu fais avec le ballon ? qu'est-ce tu as envie de faire avec le ballon ?</i> N euh... loulade</p> <p><i>C roulade ? ah alors attends, on va se reculer un petit peu... et je vais pousser un petit peu les tapis</i> <i>Attends attends attends</i> N bateau, sur l'eau <i>C tu veux faire une roulade ?</i> N oui <i>C c'est ça ?, recule-toi un tout petit peu</i></p> <p><i>C est-ce que tu fais une roulade d'abord ans le ballon ? d'accord ? pour bien me montrer d'abord comment tu fais les roulades et après on prend le ballon, d'accord N.?</i></p> <p><i>C d'accord ? on enlève le ballon</i></p> <p><i>C montre-moi comment tu fais une roulade</i> <i>C 1, 2 oui bravo !!</i> <i>C super, alors maintenant tu peux faire une roulade du ballon</i></p>	<p>Regardant C</p> <p>N attrape le toboggan de chaque côté</p> <p>N glisse en criant, cri en arrivant en bas et se roule sur le tapis, rit Partent vers le ballon.</p> <p>N s'allonge sur le cylindre du cheval</p> <p>N se met à plat ventre sur le ballon N revient en arrière, C tient le ballon</p> <p>N se balance en avant et en arrière sur le ballon</p> <p>N continue à se balancer, se lance mais ne roule pas</p> <p>N s'arrête, hoche la tête, mais reste sur le ballon N se lève, C lui tient la main et enlève le ballon</p> <p>N se met accroupie et roule</p> <p>N fait le tour du ballon tête penchée regardant C, se met derrière le ballon et rebondit sur lui</p>
--	--

<p>14'30</p>	<p><i>C non sans sauter, tranquillement, hop tu vas mettre tes mains, tu poses bien ta tête et tu enroules, enroule ta tête !</i> Oui !! you... N encore ! <i>C encore, aller une dernière et après on va s'asseoir là-bas</i></p> <p><i>C sans sauter, tu t'allonges dessus</i> <i>Tu lui fais un câlin à ce ballon</i></p> <p><i>Voilà, tu lui fais un câlin, d'abord tes mains, va mettre tes mains, c'est tout</i> <i>Non non plus loin plus loin, pose ta tête enroule</i> <i>Yoa....</i> <i>Moi j'ai juste, tenu le ballon, super !</i> <i>Alors viens-voir N. on va prendre une chaise</i> N tu fais quoi ? <i>C vas-y tu te mets assise et on va regarder tout ce que tu as fait, alors, en premier c'est le ?</i> N cheval <i>C qu'est-ce que tu as fait avec le cheval ?</i> N monter <i>C monter sur le cheval</i> <i>Après tu es venue ici N.</i> N ici <i>C c'est quoi ?</i> N tunnel <i>C qu'est-ce que tu as fait ?</i> N et euh....</p> <p>En-sous <i>C non, pas en-dessous, dans le tunnel</i> N da tennel <i>C d'accord</i> <i>N. comment t'étais dans le tunnel, regarde N. dans le tunnel tu marchais comme ça, comment ça s'appelle ça ?</i> N euh <i>C à... quatre</i> N pattes</p>	<p>N se repositionne et roule lentement en suivant les consignes</p> <p>C montre le départ</p> <p>N se remet derrière le ballon et rebondit à nouveau en regardant C</p> <p>N se positionne Et colle sa tête également au ballon, tournée vers C</p> <p>N suit les consignes et roule</p> <p>Partent vers le départ (hors champ)</p> <p>C Se met à côté du cheval</p> <p>C fait le geste avec la main C s'approche du tunnel et le pointe du doigt Secouant le tunnel</p> <p>C ... mime passer à l'intérieur avec ses bras</p> <p>C repart vers N. (hors champ, marche à 4 pattes)</p>
--------------	---	---

15'52	<p><i>C à quatre pattes dans le tunnel, d'accord</i> <i>T'as été dans le tunnel et puis tu es arrivée ici N.</i> <i>Qu'est-ce que tu as fait là ?</i> N monter <i>C alors comment tu dis</i> N j'ai mon té <i>C à... comment ça s'appelle l'é ?</i> N chelle <i>C d'accord</i> <i>T'es montée à l'échelle, tu t'es mise assise et là</i> N guisser <i>C d'accord</i> <i>Et après ?</i> <i>Qu'est-ce que tu as fait ici ?</i> N lolade <i>C la roulade, sur le...</i> N ballon <i>C d'accord N. alors, attends, on va faire encore d'autres choses.</i> <i>Tu vas, on va prendre le..... les flèches</i> N oui... <i>C et on va poser les flèches pas terre</i> N (inaudible) <i>C Et après on prendra le bébé</i> N à par à par at at euh... e peux cheché ? <i>C oui, tu peux aller chercher les flèches N.</i> <i>On va toutes les sortir ça sera plus facile d'accord ?voilà, voilà, alors</i> <i>Le départ c'est ici N, où est-ce que tu mets une flèche ?</i></p> <p><i>Attends, je vais te les donner une après l'autre, vas-y</i> <i>Où est-ce que tu mets la première flèche ?</i> N là <i>C d'accord, alors, ok</i> <i>Là c'est le départ, d'accord, ok, après la deuxième</i> <i>Non, non non N. on commence au début, la première chose que l'on a fait</i></p>	<p>C longe le tunnel et s'arrête à côté de l'échelle et la pointe</p> <p>C se montre en l'invitant en reprendre C mime avec son bras</p> <p>C s'avance et tape sur la plateforme</p> <p>Pointe la plateforme</p> <p>C en suivant avec sa main et en avançant vers le ballon Montre le ballon</p> <p>C part chercher d'autre matériel (hors champ)</p> <p>On entend N qui fait des bruits pour indiquer qu'elle n'y arrive pas</p> <p>N refait des bruits</p>
-------	---	--

<p><i>c'est le</i> N cheval <i>C d'accord après c'est le, après le cheval qu'est-ce qu'on est allé faire ?</i> N ballon</p> <p><i>C non, après le cheval</i></p> <p>N tennel <i>C oui, allez, tu mets entre le cheval et le tunnel</i> <i>Toc toc toc toc toc toc toc, t'as été... dans le tunnel</i></p> <p><i>C et là t'es arrivé au ?</i> N to blo blan <i>C au toboggan</i></p> <p><i>C d'accord</i> <i>Voilà, super</i></p> <p><i>Tac tac tac, t'as glissé</i></p> <p><i>Et après, où est-ce que t'es partie ?</i></p> <p><i>C ah ! t'es montée comme ça ?</i> N non !</p> <p><i>C faut que tu mettes la flèche vers le... C qu'est-ce que tu as fait après le toboggan ?</i> N Comme ça ? <i>C non,</i> N ? <i>C t'as pas fait ça, après le toboggan Qu'est-ce que tu as fait ?</i> N ballon <i>C voilà, donc tu mets la flèche</i></p> <p><i>Non N.</i> <i>Pas dans ce sens-là, ici vers le ballon</i> N comme ça ?</p>	<p>N porte une flèche, indique le ballon avec</p> <p>N contourne le cheval, regarde le parcours et la flèche dans sa main</p> <p>C longe le tunnel en faisant des petits pas, s'arrête au bout du tunnel Lui donne une flèche</p> <p>N va au pied de l'échelle et laisse tomber la flèche</p> <p>N positionne la flèche correctement et part en prendre une autre C continue le parcours en mimant avec ses mains, N la suit pour avoir une flèche</p> <p>N prend une flèche, la regarde, se met devant le toboggan et pose la flèche en direction du toboggan Mime avec sa main monter le toboggan N. tourne la tête et le haut du corps pour dire non Pointant la flèche, N se trémousse N attrape la flèche et va pour la poser sur le toboggan dans le sens de la montée</p> <p>Reprend la flèche Mime la descente, N regarde et joue avec la flèche, regarde le parcours</p> <p>N marche vers le ballon mais pose la flèche après C accroupie devant le ballon Pointe le sol au bon endroit Reprend la flèche et fait le tour</p>
--	--

18'30	<p><i>C voilà, vers le ballon, dans ce sens là</i> N (inaudible) à manquo là <i>C il en manque là, va le chercher, va chercher une autre flèche</i> N c'est qui ça ? <i>C c'est mon manteau N.</i> N sortir ? <i>C oui, tu as besoin d'aide ?</i> <i>Ho hisse c'est dur, allez</i> <i>T'en prend une, une seule</i> N une seule, tiens <i>C merci</i> <i>Allez</i> N là ! <i>C voilà</i> <i>Non, du ballon, on va la mettre dans ce sens-là, et on est arrivé ici N.</i> N à fait ? <i>C c'est tout</i> <i>C'est tout N. on a tout mis. D'accord ?</i> <i>Alors regarde, on va prendre les petits papiers, non, on le fera après.</i> <i>Tu vas prendre le bébé, comme l'autre jour</i> N ti chaud <i>C oui enlève toi le gilet</i> <i>Oh !! t'as un joli tee-shirt</i> N (inaudible) maman <i>C ... ouais, on a beaucoup bougé du coup tu as chaud, c'est pas grave</i> <i>N. vient là !</i> <i>Le départ c'est ici, on commence ici, le petit parcours d'accord ? toi tu l'as fait, t'as mis les flèches, maintenant tu vas le faire faire au bébé, d'accord ?</i> N é fait ? <i>C tu le prends et tu fais avec lui</i> N d'accord <i>C c'est toi qui lui dis ce qui faut faire au bébé, d'accord ?</i> N d'accord <i>C allez N., vas-y</i> N allez bébé</p> <p><i>C qu'est-ce que tu lui dis de faire là ?</i> N hue <i>C dis-lui ce qu'il fait, où est-ce qu'il est</i></p>	<p>Positionne la flèche dans le bon sens Pointe derrière le ballon</p> <p>N part en courant chercher une flèche (hors champ)</p> <p>Se lève pour l'aider</p> <p>N laisse tomber la flèche (hors champ)</p> <p>C part vers la table</p> <p>N va vers le cheval</p> <p>N Repart hors champ</p> <p>N porte le bébé et le met assis sur le cheval</p> <p>N mime en regardant C</p>
-------	---	---

<p>là ? N le cheval <i>C monte sur le cheval bébé</i> <i>Tu lui dis ?</i> N allez cheval e bébé <i>C monte sur le cheval</i> N monte cheval bébé</p> <p><i>D'accord, allez</i></p> <p><i>Après qu'est-ce qu'il fait le bébé ?</i> N tunnel</p> <p><i>C ah, il va peut-être falloir que tu ailles avec lui</i></p> <p><i>C N. va dans le tunnel avec le bébé</i> N d'accord <i>C allez allez allez, vite vite vite vite</i> <i>Allez N. regarde devant toi, regarde devant toi</i> <i>Ouais, bravo</i> <i>Après, qu'est-ce qu'il fait ?</i></p> <p>N monte</p> <p>N monter l'échelle <i>C d'accord ! il monte à l'échelle</i> N (inaudible) <i>C oui je te le porte vas-y, il le fait avec toi</i></p> <p><i>C allez, allez N.</i> N attends <i>C c'est au bébé qu'il faut dire d'attendre d'accord</i> <i>Qu'est-ce qu'il fait maintenant il...</i></p> <p><i>C Regarde comment il s'est mis là ? il s'est</i></p> <p><i>C Qu'est-ce qu'il a fait là ?</i></p>	<p>Regarde C</p> <p>Regarde le bébé et le met debout sur le cheval N repart contourne le cheval va vers le toboggan</p> <p>N arrive devant le tunnel avec le bébé, se penche, se balance en regardant le bébé et l'intérieur du tunnel</p> <p>N entre dans le tunnel avec le bébé et commence à traverser</p> <p>Tape dans les mains. Se regardent, rient</p> <p>N se lève avec le bébé</p> <p>N se met devant l'échelle En regardant C</p> <p>Tend la poupée à C</p> <p>N commence à monter en criant</p> <p>Arrivée à la plateforme</p> <p>N finit de monter et commence à s'asseoir. C assoit la poupée</p> <p>C relève et assoit la poupée entre les jambes de N.</p>
---	--

<p>N les genoux <i>C il est... sur les genoux ? sur tes genoux à toi</i> N un, deux, trois aahh !!</p> <p><i>C un,</i> N deux prêt par...</p> <p>N il tombe le bébé <i>C alors je te le tiens vas-y</i></p> <p><i>C compte, un</i> N deux, trois <i>C partez !!</i> N partez <i>C enlève tes bras, enlève tes bras des côtés pour glisser</i></p> <p><i>C Enlève tes bras !</i></p> <p><i>C Voilà !</i></p> <p><i>C D'accord, ah !!!</i></p> <p>N tiens ! <i>C non, non il a pas fini le bébé, le parcours, qu'est-ce que tu vas lui faire faire ?</i> N mais, mais, mais</p> <p><i>C N. ! N. regarde</i> N euh veut dormir</p> <p><i>C non, pas de tout de suite, après il va dormir, il a pas encore fini le parcours</i></p> <p><i>C non c'est le bébé qui va faire le ballon aussi</i> N (inaudible) allez <i>C allez, comment tu lui fais faire ? on lui fait faire la roulade ?</i> N oui. T'assoit... <i>C tu t'assois bébé, après tu fais le câlin au ballon et ?</i></p>	<p>N regarde la poupée</p> <p>N veut glisser mais la poupée ne tient pas. Elle la met sur ses genoux en repliant les jambes</p> <p>N rattrape la poupée et continue de se tenir avec une main sans glisser Tend la poupée à C C se rapproche et tient la poupée sur les genoux de N. C ajoute les doigts au fur et à mesure pour montrer à N. le chiffre suivant Montre la descente mais N se tient toujours</p> <p>N commence à glisser sans se lâcher</p> <p>N lâche qu'un bras puis le deuxième au milieu du toboggan</p> <p>N. crie et rit arrivée en bas du toboggan et se relève N ramasse la poupée et la tend à C.</p> <p>N tient la poupée à bout de bras, la balance, la regarde en partant vers la table C s'accroupit à côté du ballon N couche la poupée sur la table en regardant C</p> <p>N part vers C sans la poupée et pose ses mains sur le ballon</p> <p>N prend la poupée dans les bras</p> <p>N assoit la poupée en la tenant</p> <p>C tient la poupée</p>
---	--

22'23	<p><i>Qu'est-ce qu'il fait le bébé ?</i> N roulade <i>C dis-lui qu'est-ce qu'il fait ?</i> <i>Il met ses mains où ?</i></p> <p>N là <i>C comment ça s'appelle ?</i></p> <p>N tapis... <i>C met tes mains sur le tapis bébé et puis la...</i></p> <p><i>C c'est quoi ça ?</i> N enlève la tête <i>C allez, enrôle la tête bébé</i></p> <p>N (crie) wouhouhou <i>C bravo</i></p> <p>N à moi</p> <p><i>C N !</i> N quoi ? <i>C on va refaire tout le parcours mais tu vas faire autrement d'accord ?</i> <i>D'accord, vient voir</i> <i>Et après on terminera par les petits dessins</i> <i>Le bébé il va se reposer d'accord ?</i></p> <p><i>C tout à l'heure, t'es montée sur le cheval, d'accord ?</i> <i>Là je voudrais que tu passes en</i> Ensemble dessous <i>C d'accord ? allez montre-moi comment tu fais pour en-dessous</i> <i>C d'accord</i> <i>C N. ? tu es allée dans le tunnel</i></p> <p><i>C attends ! N. ?</i> <i>Dans le tunnel à quatre pattes</i> N pattes ?</p>	<p>N commence à faire rouler le ballon</p> <p>N se penche pour regarder la poupée, pose sa main sur le sol Se regardent N se penche, montre le sol</p> <p>N se penche regarde le bébé C montre la tête de la poupée</p> <p>Font rouler la poupée</p> <p>C tient la poupée N se met derrière le ballon pour faire une roulade C pose la poupée, la regarde. N s'allonge comme pour rouler en sautant sur le ballon</p> <p>Accompagne sa parole de la main</p> <p>Relève N.</p> <p>Pose le bébé sur son bureau (hors champ) N prend de l'élan pour sauter Partent vers le départ (hors champ)</p> <p>C mime</p> <p>N passe à quatre pattes sous le cheval</p> <p>N. s'agite, C mime dans avec son bras, N regarde N s'avance pour passer dans le tunnel C la rattrape</p> <p>N part en arrière, C la tient toujours</p>
-------	---	---

<p><i>C attends, là, je veux que tu ailles dans le tunnel comme le petit lézard</i> <i>Comment il fait le petit lézard ?</i></p> <p><i>C il rampe</i> <i>Tu le fais ? allez</i> N comme ça ? <i>C ouais, comme le petit lézard</i> N comme ça ? <i>C allonge-toi allonge-toi complètement</i></p> <p><i>C Voilà, allez jusqu'au bout comme le petit lézard,</i> <i>ouais !!! super</i> <i>d'accord !</i> <i>là le toboggan, on va faire normalement</i></p> <p>N wou, wou (rit)</p> <p>N c'est quoi ? <i>C une barre, l'échelle elle a une barre au milieu</i> <i>Vas-y</i></p> <p><i>Regarde devant-toi, c'est bien N. c'est bien</i> <i>C'est super</i> N c'est pas l'heure ? <i>C c'est bientôt l'heure</i> N hein ? <i>C on va faire les petits dessins à table après, et après ça sera l'heure de retourner en classe</i> N après, fait ?</p> <p>N aahh !! <i>C regarde ce que tu fais</i> N (inaudible) <i>C regarde ce que tu fais !</i></p> <p>N on fait encore ?</p>	<p>C avec l'index levé N se balance, ne regarde plus</p> <p>N s'arrête, regarde C en tenant le tunnel N commence à mimer en agitant les bras et se met par terre</p> <p>N Entre dans le tunnel à quatre pattes, C regarde en tenant le tunnel</p> <p>N s'allonge et rampe</p> <p>N sort, se relève en regardant C</p> <p>C se lève, N va vers l'échelle N reste un peu sur le côté veut commencer à monter mais se déséquilibre. C la retient N commence à poser les mains, un pied et s'arrête en regardant C. N frotte la barre du milieu avec sa main</p> <p>N recommence à monter en regardant C, puis ses pieds</p> <p>N regarde ses mains et ses pieds</p> <p>En hochant la tête Tourne la tête vers C</p> <p>Continue de monter en regardant C Arrive sur la plateforme en regardant C, se déséquilibre, se cogne</p> <p>N s'assoit</p>
---	--

24'30	<p><i>C un, deux, trois</i> N trois <i>C partez !</i></p> <p><i>C eh !</i></p> <p><i>C la petite roulade !</i></p> <p><i>Non sans t'énerver, on part... en faisant un câlin au ballon</i></p> <p>N hiiii ! <i>C va poser tes mains</i> <i>Met tes mains en roule ta tête</i> <i>Non, ta tête elle est de travers</i></p> <p><i>C il faut que ta tête elle soit bien enroulée comme ça N.</i> N comme ça ? <i>C non, enroule encore plus, voilà, et maintenant tu pars</i></p> <p><i>Oui !!!!!</i> <i>C bravo</i></p> <p><i>C super N.</i> N va dessiner <i>C oui on va faire avec les petits dessins</i></p> <p><i>C attends, d'accord ?</i></p> <p>N moi et veut ça <i>C je vais pousser un peu le</i> N tapis <i>C le tapis pour avoir de la place d'accord ?</i> <i>C laisse les flèches N. N ? laisse les flèches</i> N comme ça, hmmm, attends, comme ça ? comme ça C. ?? <i>C oui, laisse les les flèches, c'est très très bien, d'accord ?</i></p>	<p>N glisse en tenant le bord du toboggan de chaque côté, crie arrivée en bas, se relève et court vers la table</p> <p>N se retourne et va avec C vers le ballon</p> <p>N saute plusieurs fois en tapant les mains sur le ballon</p> <p>N saute puis se jette sur le ballon, relâchée C fait rouler le ballon</p> <p>N relève la tête pour poser ses mains</p> <p>N relève la tête</p> <p>C lui tient la tête correctement en retenant son corps et le ballon</p> <p>N roule</p> <p>N se relève en riant et va vers la table</p> <p>N prend les dessins entre les mains et les regarde C part enlever le toboggan N choisit un dessin, le tourne et retourne Se regardent C enlève le toboggan et le pose N vers le tapis N attrape deux flèches</p> <p>En poussant le tapis</p> <p>N Pose une flèche</p>
-------	--	--

	<p>N où é met ? où met ??</p> <p>N voilà !! c'est bon !</p> <p><i>C alors ! non non non, N. non, mets-toi Là où tu étais Voilà et N tu peux donner des feutres te plaît ? C après d'accord ? là, on va faire comme l'autre jour le grand dessin où on va faire le petit collage des feuilles, d'accord ?</i></p> <p><i>C moi je vais dessiner</i></p> <p><i>C regarde C N. !</i></p> <p>N weuh weuh !! <i>C N. !</i></p> <p><i>C regarde, qu'est-ce que c'est ? N plot C ils sont où ?</i></p> <p><i>C d'accord, alors le premier N ballon C plot ici, qu'est-ce qu'il y a ?</i></p> <p><i>C qu'est-ce qu'on a mis en premier? N le cheval ! C d'accord, viens, viens mettre la feuille du cheval Sur ma feuille</i></p> <p><i>C viens te mettre debout, voilà, où est- ce qu'on la met cette feuille ? N y coller ?</i></p>	<p>N Regarde la deuxième flèche dans sa main, fait un tour sur elle-même pour regarder le parcours</p> <p>N jette la flèche par terre devant ses pieds Se tourne vers C., la regarde fixement S'assoit à la table en soufflant, attrape un papier et un feutre N s'arrête, regarde C qui arrive avec une affiche N se lève fait le tour de la chaise pour s'asseoir</p> <p>N regarde C, joue avec sa main, tend le bras, colle ses poignets et fait se rejoindre ses mains à plusieurs reprises en regardant ailleurs</p> <p>N continue, fait du bruit avec ses mains, ouvre la bouche</p> <p>N fait encore plus vite En regardant C N s'arrête, glisse ses mains sur la table et regarde C C trace N regarde En articulant, bouche ouverte</p> <p>N montre du doigt en tirant la langue C remet le ballon à sa place</p> <p>C pointe sur la feuille, N regarde C puis la feuille, puis C N regarde la salle</p> <p>C tend la feuille à N.</p> <p>N se lève C met N. devant elle et lui tient une épaule devant la feuille</p>
--	---	---

	<p><i>C oui on va la coller</i> <i>Où est-ce que tu la mets sur la feuille ?</i></p> <p><i>C à côté du plot, allez on va</i> <i>C prend la colle...</i> <i>D'accord ?</i> N Pourquoi ya plus de le colle ? <i>C si, y'en a de la colle</i> <i>Assied-toi</i> <i>Mets-toi assise là</i></p> <p>N pou poukoi pourquoi ça ta colle ? Regarde ça quoi ça ? <i>C oui c'est pas la même que, que la</i> <i>maîtresse je sais c'est vrai mais celle-là</i> <i>elle marche bien aussi.</i> <i>C colle, montre-moi comme tu colles</i></p> <p>N ça marche, t'as vu ?</p> <p><i>C on va la laisser, et tu vas venir le</i> <i>mettre ici</i></p> <p>N là ? <i>C ouais</i></p> <p><i>C je vais te le mettre un petit peu droit</i> <i>sinon t'auras pas la place pour mettre le</i> <i>ballon après</i> <i>Après, ...</i> N le tapis <i>C non, après non,</i></p> <p>N tunnel <i>C oui, où est-ce que tu le mets le</i> <i>tunnel ? à quel endroit tu le mets ?</i></p>	<p>N pose la feuille, et la frotte, tapote dessus C attrape la colle et l'ouvre</p> <p>Pousse la chaise vers N.</p> <p>N attrape la colle et regarde l'étiquette</p> <p>C s'accroupit à côté de N., dispose le papier</p> <p>Montre le papier N colle en faisant des lignes horizontales sur le papier Regarde C N fini de coller avec des mimiques de la bouche, C l'aide pour tenir la colle et la poser</p> <p>Pointe l'endroit où coller. N se lève avec le papier dans les mains</p> <p>N colle le papier frotte</p> <p>N regarde les papiers En attrapant le papier du tapis En faisant non de la tête pendant que N veut coller le tapis N jette le papier du tapis et attrape celui du tunnel</p> <p>N pose le papier pour mettre la colle Pointe l'endroit tout en attrapant la colle Colle debout en faisant des lignes horizontales et en appuyant, regarde la colle tout le temps, pose la colle en la tapant sur la table, attrape le papier des deux mains en le regardant</p>
--	--	--

<p><i>C le cheval il est là, le tunnel il est à côté-là</i> N à côté ? <i>C oui, très bien</i> <i>Je te le remets un peu plus droit</i> <i>Voilà, d'accord</i> <i>C après ?</i></p> <p>N le tobolgan Je monter</p> <p><i>C je monte</i> N re faire ? <i>C après ?</i> N après ?! <i>C on termine ça N. d'accord ?</i> N d'accord <i>C après je te laisserai 5 minutes</i> <i>Allez</i> <i>C'est super, tu travailles très très très bien. Je vais le dire à la maîtresse elle sera contente</i> N peux jouer poupée ? N (inaudible) demain <i>C j'ai pas compris N. ce que tu as dit</i> N (inaudible)</p> <p><i>C d'accord...</i> <i>Le toboggan, et après ?</i> N tapis <i>C d'accord</i></p> <p>N comme ça ? <i>C comme ça si tu veux, c'est très bien</i> <i>C c'est bien N.</i></p> <p>N peux coller te plait ? <i>C alors, il est où le tapis ?</i></p> <p><i>C voilà, à côté du toboggan</i> N ballon <i>C et le ballon</i></p> <p><i>C où est-ce que tu vas le mettre le</i></p>	<p>fixement C pointe à côté du cheval</p> <p>En collant, repassant avec les mains</p> <p>C recolle N attrape le toboggan la main droite en bas du papier la main gauche à droite du papier et regarde fixement le papier. C la regarde En frottant les doigts sur le papier et en le retournant C lui souris pour confirmer, attend...</p> <p>En hochant la tête</p> <p>N attrape la colle et colle</p> <p>En collant</p> <p>Répète en s'énervant et colle sur la grande feuille N attrape le papier du tapis</p> <p>N, toujours debout, commence à mettre la colle, fait des lignes horizontales en appuyant sur la colle</p> <p>N arrête et attrape la feuille</p> <p>N colle N attrape le papier suivant</p> <p>N met la colle, tête très proche de la feuille</p>
--	--

<p>28'50</p>	<p><i>ballon ?</i> <i>D'accord, t'as mis la colle comme ...</i></p> <p><i>C d'accord, super N. et tu te souviens on a mis des petites ...</i> N flèches <i>C des petites flèches</i> <i>Où est-ce qu'on les a mises ? montre-moi, où est-ce qu'on a mis les petites flèches</i> N là <i>C d'accord</i> N (inaudible) <i>C oui</i> N (inaudible) <i>C oui, on la fait hier</i> N merci <i>C tu mets la petite flèche</i></p> <p>N 1, 2, 3, 4, 10, 7, 8, 2</p> <p>N comme ça ? <i>C ouais</i> <i>C super N</i></p> <p><i>C très bien N.</i> <i>Où est-ce qu'il y a d'autres petites flèches, montre-moi</i></p> <p><i>C après le tunnel où est-ce qu'on a mis la petite flèche ?</i> N pfffou</p> <p><i>C on en a mis une là, entre le cheval</i> <i>Là ça y est, après</i> <i>T'es passée dans le tunnel où est-ce que t'es allée mettre une flèche ?</i></p> <p><i>C oui mais ça c'est à l'arrivée, on fera après</i> <i>T'as été dans le cheval, le tunnel et</i></p>	<p>N colle sur la grande feuille C attrape des flèches à découper et les ciseaux</p> <p>En découpant</p> <p>Montre sur la grande feuille, tapote à plusieurs endroits</p> <p>C pose une flèche découpée devant N.</p> <p>N prend la flèche puis se tourne pointe les flèches dans la salle de façon désordonnée C la regarde en souriant et hoche la tête pour l'encourager à reprendre N reprend la colle et encolle la flèche</p> <p>N prend la flèche dans les mains, la regarde, regarde la grande feuille et colle En vérifiant</p> <p>N tape sur la grande feuille</p> <p>Regarde la grande feuille, pointe la flèche collée Re-pointe au même endroit</p> <p>Pointe un endroit au hasard sur la feuille N regarde après le tunnel dans la salle, puis tapote sur la grande feuille</p>
--------------	---	---

<p>30'00</p>	<p><i>après ?</i></p> <p><i>C d'accord, bon, on fera ce travail la prochaine fois, je pense que là t'as très très bien travaillé N.</i></p> <p>N peux dessiner ?</p> <p><i>C je vais te laisser dessiner, je vais te donner une feuille</i></p> <p><i>Viens</i></p> <p>N é pas l'heure ?</p> <p><i>C c'est bientôt l'heure</i></p> <p><i>T'as très très bien travaillé</i></p> <p><i>Viens te mettre ici N.</i></p> <p><i>N. ?</i></p> <p>N (inaudible) ça</p> <p><i>C oui tu peux prendre la boîte</i></p> <p><i>C viens te mettre, viens t'asseoir de l'autre côté</i></p> <p>N tiens, tiens</p> <p><i>C merci, viens t'asseoir de l'autre côté-là</i></p> <p><i>Voilà</i></p> <p><i>C c'est bien N.</i></p> <p>N c'est pas l'heure ?</p> <p><i>C très très bien, bientôt, c'est bientôt l'heure</i></p> <p><i>C regarde ce que tu fais N. par contre, voilà</i></p> <p>N ça la maman</p> <p><i>C d'accord</i></p> <p>N peux mener maison ça ?</p> <p>Hein ?</p> <p><i>C tu pourras l'amener, oui, si tu veux</i></p> <p>N ça, ça maman, ça</p> <p><i>C d'accord, tu veux prendre le dessin à la maison, je suis d'accord N.</i></p>	<p>N regarde et passe le doigt au-dessus de la grande feuille et pointe le départ</p> <p>Hochant la tête, range le matériel et attrape une feuille</p> <p>Montrant la chaise</p> <p>C range, N attrape la boîte et la pose devant elle</p> <p>Lui montre la chaise et la feuille</p> <p>Tend la colle à C</p> <p>N fait le tour en sautillant</p> <p>N s'assoit, met la main dans la boîte des feutres, regarde C avec le sourire et joue avec ses yeux, sa bouche</p> <p>N sort un feutre et le débouche sans le regarder, et commence à dessiner un grand rond avec deux points et lève les yeux pour regarder C qui range</p> <p>Trace un trait penché en bas du rond</p> <p>En montrant le dessin des mains</p> <p>Commence à ranger le feutre dans le couvercle de la boîte mais se rend compte de son erreur, le range dans la boîte et attrape un autre feutre en écoutant et regardant C.</p>
--------------	---	---

	<p>N c'est qui fait ça ?</p> <p><i>C (chuchotant) vas-y N.</i></p> <p><i>C regarde ce que tu fais</i> N arrive pas <i>C essaye, essaye encore</i></p> <p><i>C mais ceux-là ils sont un petit peu durs, tu peux prendre ceux-là</i> N merci <i>C il est où le feutre rouge ?</i></p> <p><i>C tu termines le dessin, on va retourner en classe, d'accord N. ?</i> N d'accord</p>	<p>Regarde la couleur du feutre, l'ouvre. Trace des traits au-dessus de la tête. Regarde C avec les yeux en coin, pose le feutre dans le couvercle et attrape un feutre qui était déjà là Trace des traits sur le côté puis en haut et en bas du dessin (comme un soleil) Regarde bien le feutre et le bouchon au moment de fermer et regarde C avec les yeux en coin en se mordant la lèvre inférieure Rapproche la boîte de feutre et choisit un feutre, C se rapproche avec le ballon pour s'asseoir En regardant le feutre Colorie un petit bout du dessin et referme très vite le feutre en regardant C avec les yeux en coin</p> <p>N range, choisit un autre feutre et essaie de l'ouvrir en regardant à nouveau C avec les yeux en coin</p> <p>Tend le feutre</p> <p>N remet le feutre dans la boîte, en choisit un autre, reprend le jaune et reste debout pour l'ouvrir mais n'y arrive pas, les mains glissent sur le feutre, remet le jaune dans la boîte C regarde les feutres et en enlève C tend un feutre à N. N s'assoit et colorie un petit endroit C part chercher le feutre N attrape un autre feutre, cherche quoi faire avec C pose un feutre rouge devant elle puis d'autres dans la boîte N s'arrête en gardant la même position mais en regardant le feutre rouge avec les yeux en coin, C repart, N relève la tête pour regarder dans la boîte, l'air curieux, puis regarde C en souriant avec les yeux en coin</p>
--	---	---

32'55	<p><i>C on va s'arrêter</i></p> <p><i>C termine-le ton dessin</i></p> <p>N d'accord</p>	<p>N Regarde le feutre dans sa main</p> <p>N Se remet à dessiner, colorie un petit endroit, rebouche le feutre en regardant C puis prend le rouge et colorie un autre petit endroit</p> <p>Tire la langue, colorie un petit endroit supplémentaire avec un autre feutre.</p> <p>FIN DU FILM</p>
-------	--	---

Annexe 13 : Retranscription du film de la séance de Mahé

Durée	Prises de parole	Actions
	<p>N i man tiquette <i>M</i> alors où elle est ton étiquette ? N ya pas <i>M</i> si regarde bien N mais pfff <i>M</i> regarde, elle est-où ton étiquette ? <i>super.</i> <i>Allez</i> N là E. <i>M</i> viens t'asseoir là, sur la chaise bleue.</p>	<p>(hors champ)</p> <p>N arrive devant le bac à sable à côté de la chaise en secouant son étiquette prénom contre son autre main.</p>
0'35	<p><i>M</i> installe-toi N comme ça ? <i>M</i> tu me la donnes ? N oui <i>M</i> on la prendra tout à l'heure <i>Tiens assieds-toi</i> <i>T'as vu j'ai enlevé toutes les voitures hein ?</i> N d'accord <i>M</i> je t'ai amené autre chose, tu veux voir ? <i>M</i> oui ? regarde</p>	<p>En posant son étiquette sur le sable, M s'assoit Tend la main vers N qui regarde son étiquette N donne l'étiquette N s'assoit M passe sa main dans le sable, N remonte ses manches N hoche la tête</p>
0'50	<p><i>M</i> tiens, regarde <i>Qu'est-ce que c'est ?</i> N mouton <i>M</i> des moutons N un deux <i>M</i> tu veux les compter ? N un, deux, trois, <i>M</i> attention N. N quatre, six (rires) <i>M</i> un deux trois quatre N cinq, six, sept, huit ! <i>M</i> huit moutons, alors regarde on va recompter, une fois</p>	<p>M attrape des objets, N passe ses mains au-dessus du sable en regardant M, caresse le sable. Donne les objets N regarde les objets En pointant un peu au hasard Recommence, pointe le sable sur trois En éloignant les quatre premiers et alignant les autres En pointant</p>

<p>1'26</p>	<p><i>M je te montre</i> Ensemble un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, N neuf <i>M neuf moutons</i> N ba à be à be à peux mettre là ?</p> <p><i>M oui tu peux les regarder, et ensuite on va les mettre dans le sable.</i> <i>Et on va se raconter une petite histoire avec</i> N béeééééééé <i>M tu les mets en ligne ?</i> N quoi ? <i>M tu fais une ligne de moutons ?</i></p> <p>N oui <i>M oui</i> N ou davi ?</p> <p><i>M ça y est ?</i></p>	<p>N attrape du sable avec sa main et la fait glisser pour faire un tas.</p> <p>M pointe progressivement</p> <p>Attrape un mouton et le met sur ses pattes regarde le deuxième</p> <p>N aligne les moutons un bleu, un jaune... En regardant M.</p> <p>En continuant l'alignement En passant au-dessus des moutons avec son doigt pour suivre la ligne Continue sans regarder</p> <p>Pose le dernier mouton, se met en arrière sur la chaise</p>
<p>2'05</p>	<p><i>M est-ce que je peux les placer moi ?</i> N oui <i>M regarde, celui-là je le mets tout au fond, celui-là aussi</i> N fait quoi ? <i>M hop</i> N fait jeu ? <i>M je les mets un peu partout, et ensuite je vais te donner une bergère</i> <i>Tu sais ce que c'est une bergère ?</i></p> <p>N oui <i>M alors attend je vais bien étaler le sable pour qu'on voit pas de marques</i> N (inaudible) sable ça, ave avec la voiture ? <i>M pas avec les voitures aujourd'hui, regarde</i> <i>Une</i> <i>Bergère</i> <i>La bergère elle s'occupe des moutons</i> N oui</p>	<p>Tape dans les mains, hoche la tête</p> <p>N suit les moutons des yeux et de la tête</p> <p>N hoche la tête</p> <p>Attrape la bergère</p> <p>Lui montre devant les yeux et la fait tourner</p>

<p>3'05</p>	<p><i>M et ça qu'est-ce que c'est ?</i> N e chien <i>M le chien</i></p> <p>N wouf wouf wouf Wouf wouf wouf <i>M le chien</i> <i>Le chien il travaille avec la bergère.</i> <i>Et aujourd'hui la bergère, c'est toi qui va la tenir, elle va aller donner à manger à tous les moutons</i> <i>Tu dois la faire se promener dans le sable, elle doit aller donner à manger à tous les moutons et à la fin, elle ira voir le chien.</i> N ça ? <i>M ouais regarde</i> <i>Je te montre ?</i> N oui <i>M regarde</i> <i>Elle va voir le premier mouton, elle marche... et elle doit aller voir tous les moutons pour leur donner à manger, il faut pas en oublier hein ?</i> N i marque ! <i>M et oui ça marque, on voit le chemin qu'elle fait la bergère</i> <i>D'accord ?</i> <i>Donc tu vas faire promener la bergère et elle doit aller voir tous les moutons</i></p> <p><i>M tiens, vas-y</i> <i>C'est à toi</i></p> <p>N dans sab ? <i>M oui</i></p> <p>N manger <i>M il faut passer à côté des, alors tu peux te mettre debout</i> <i>Mets-toi debout</i> <i>Voilà</i></p> <p>N comme ça ? <i>M vas-y continue</i></p>	<p>Montre le chien devant ses yeux.</p> <p>Accompagne le mot en faisant un geste de la main N reprend le geste</p> <p>Montre les deux à côté, N hoche la tête</p> <p>En suivant au-dessus des moutons avec la bergère N suit le mouvement de la bergère la récupère</p> <p>Pointe le chien du doigt</p> <p>Reprend la bergère</p> <p>Trace le chemin avec la bergère</p> <p>N observe N pointe la trace</p> <p>M arrête, efface les traces</p> <p>Se regardent N tapote avec le poing sur le sable</p> <p>N regarde la bergère dans sa main, la tourne...</p> <p>N pose la bergère dans le sable, commence à la déplacer mais sans vraiment aller voir les moutons, regarde M en même temps</p> <p>L'attrape par le bras pour l'aider à se lever. N se lève, tire la langue</p> <p>N recommence, trace un chemin</p> <p>N continue en regardant M les yeux en</p>
-------------	---	---

<p>3'55</p>	<p><i>M hop</i> <i>Elle a fini ?</i> N oui <i>M alors, regarde ta bergère ce qu'elle a fait</i> <i>Elle a été là,</i> <i>elle a été voir ce mouton</i> N écrire N. <i>M ah on va le faire ça après, on va écrire N.</i> N na... euh attend na... <i>M tu as fait quoi là ?</i> N A <i>M et regarde N. quelque chose</i> N qui qui fait ça ? <i>M je sais pas, ya la musique ? c'est les copains qui mettent la musique ?</i> N (inaudible) faire la danse ? <i>M à la danse on le fera une autre fois</i> <i>M N. regarde, regarde les moutons</i> <i>Là le chemin, de la bergère</i> <i>Est-ce que ta bergère elle a été voir ce mouton ?</i> N oui <i>M ah non je vois pas de trace à côté</i> <i>M est-ce qu'elle a été voir ce mouton au fond ?</i> N oui <i>M ya une trace à côté ?</i> <i>M non alors je vais enlever des moutons</i> N pou'quoi ? <i>M parce qu'y en a beaucoup là, hop, je vais enlever des moutons</i> N de aussi <i>M celui-là aussi ?</i> N tiens M. <i>M le chien on le laisse</i> <i>Tiens</i> <i>M il faut que ta bergère elle passe à</i></p>	<p>coin et sans passer par les moutons mais finit par le chien</p> <p>Se rassoit</p> <p>M suit la trace avec son doigt, N regarde en jouant avec sa bouche Montre le mouton</p> <p>Commence à tracer dans la sable</p> <p>M commence à tracer, on entend de la musique dans la pièce à côté</p> <p>S'arrête, montre son oreille</p> <p>En mimant avec les bras</p> <p>Montre ses yeux, puis les moutons Suit la trace</p> <p>Pointe le mouton En faisant un rond avec la tête Montre le sable à côté N fait la moue (4'32) Pointe le mouton</p> <p>N fait non de la tête</p> <p>Attrape un mouton et le tend à M.</p> <p>Tend la bergère à N.</p>
-------------	---	---

<p>5'00</p>	<p><i>côté de chaque mou ton</i></p> <p><i>M à côté N.</i></p> <p><i>M là oui</i> <i>Mets-toi debout</i></p> <p><i>Vas-y</i> <i>M alors on va recommencer, je vais t'aider</i></p> <p><i>Après tu le feras toute seule</i> <i>Tu as le droit de marcher</i></p> <p>N regarde ! // <i>M tu fais</i></p> <p><i>M ton empreinte de main c'est ça ?</i></p> <p><i>M regarde, N. ?</i> <i>Elle monte la montagne, « bonjour mouton »</i> N bonjour <i>M on va voir l'autre mouton qui est très très loin</i> Ensemble « bonjour mouton » <i>M et celui-là, et celui-là et on finit par le chien.</i></p> <p><i>M Regarde, la bergère elle a été voir tous les moutons là</i> <i>Oui ?</i></p> <p><i>Allez je vais te les rapprocher, elle va faire une dernière promenade parce qu'y en a qui'ont pas eu à manger</i> N mais mais euh</p>	<p>Montre le trajet avec son doigt en décomposant les syllabes N recommence mais ne passe pas à côté des moutons</p> <p>N finit en repartant en arrière et passant à côté d'un mouton</p> <p>N a levé la bergère et passe au-dessus du bac en cherchant où la poser M enlève la chaise de N. qui la regarde</p> <p>M enlève les traces dans le sable, N fait des traces devant elle avec le poing, puis avec la main ouverte</p> <p>N refait une trace main ouverte</p> <p>M se met derrière elle et lui tient les mains pour la guider Lui refait faire l'empreinte de la main puis dirige la main avec la bergère</p> <p>Fait faire le trajet à la bergère en tenant les mains de N.</p>
<p>6'00</p>	<p><i>M alors, bonjour bergère</i> N bonjour <i>M tu vas aller donner à manger aux moutons ?</i> N oui !</p>	<p>Se redressent M suit la trace avec le doigt</p> <p>N hoche la tête</p> <p>N pose la main dans le sable N lève la main, fait couler le sable qu'elle avait dedans en le regardant M la regarde, attend qu'elle ait fini En montrant la bergère à N.</p> <p>Attrapant la bergère</p>

6'58	<p><i>M attention il faut passer à côté de chaque mouton</i></p> <p><i>M à côté on va voir celui-là</i> N bonjour <i>M et celui-là</i> N bonjour <i>M et on va faire une caresse au chien</i> <i>Ouah !!!!</i> N hmmm ! <i>M bravo N.</i></p> <p><i>M super, alors regarde</i></p> <p>N èèèèèèèè</p> <p>N bonjour bonjour <i>M (sourit) hop</i> N tiens M. <i>M merci</i> N tiens <i>M garde la bergère toi</i> N mais mais <i>M tu veux t'asseoir ?</i> N prépare à manger <i>M à la fin tu pourras préparer à manger</i></p> <p>N (inaudible) hop</p> <p><i>M c'est la montagne ?</i> N oui 'tend, là M.</p> <p>Attend Là</p> <p><i>M super</i> N attend M. ! <i>M tu veux tout prendre ?</i> N j'ai pas fini encore <i>M t'as pas fini</i> N attend ! Comme ça...</p> <p><i>M qu'est-ce que tu as fait là.</i></p>	<p>M pointe le premier mouton N commence à tracer, passe derrière le premier mouton M pointe les moutons au fur et à mesure</p> <p>N se redresse en faisant une grimace</p> <p>N attrape un mouton, lui fait traverser le bac à sable « en sautant » arrive jusqu'à M.</p> <p>lui tend le mouton</p> <p>tend le chien et la bergère</p> <p>N tend ses deux bras en avant, pose ses mains dans le bac à l'opposé de son corps et ramène le sable jusqu'à elle Tapote sur le tas de sable formé en regardant M.</p> <p>Recommence, puis fait avec le sable sur les côtés, une main après l'autre</p> <p>Tape plusieurs fois sur le tas formé et se tape les mains pour enlever le sable</p> <p>Recommence en face d'elle puis sur les côtés</p> <p>Récupère du sable de tous les côtés</p> <p>N tape sur son tas puis enfonce ses</p>
------	--	---

8'00	<p>N montagne <i>M une montagne ?</i> N oui... après je sais Regarde attend</p> <p>A là c'est bon M.</p> <p><i>M ça y est c'est bon ?</i> N attend... Ça</p> <p><i>M qu'est-ce que tu fais là ? tu remplis ?</i> N oui</p> <p><i>M tu as vu que ça coulait ? il ya des trous ?</i></p>	<p>doigts dans le tas</p> <p>Part chercher une grande cuillère en bois dans la dînette Tape sur le tas avec le dos de la cuillère</p> <p>Repart vers la dînette</p> <p>Amène une casserole avec la cuillère Pose la casserole sur le tas pour faire une trace, puis à côté et commence à remplir avec la cuillère Regarde un coup la casserole, un coup M., voit que ça coule dessous mais continue</p> <p>N lève la casserole et la penche pour mieux voir, puis fait tomber le sable avec la cuillère</p>
8'30	<p><i>M est-ce qu'il y a des trous dans ta casserole ?</i></p> <p><i>M allez tu vas ranger la cuillère et la casserole ?</i></p> <p><i>M hop je les mets là, tu t'assois ?</i> <i>Et on va remettre le sable bien à plat</i> N mais non... <i>M ah si</i> N (sourit) non ! <i>M ah si, sinon on peut pas faire des routes dans le sable !</i> N non ! <i>M non.... J'ai cassé la montagne</i> N non !!! <i>M aide-moi regarde</i> N mais, non... m'énerve M. <i>M non regarde N.</i> <i>Là on fait un petit travail, donc après on pourra faire une montagne si tu veux.</i> <i>D'accord ?</i> N attend</p>	<p>N hoche la tête en continuant, finit de vider la casserole. En arrêtant le geste de N. N tape sur le rebord du bac avec la cuillère M attrape les ustensiles et les pose derrière elle S'assoit</p> <p>M étale le sable</p> <p>N recommence à faire un tas</p> <p>Lui attrape le bras, N tapote sur le sable devant elle, regarde un coin du bac</p>
9'00	<p><i>M non, non N., hop</i> <i>Tu m'aides, voilà</i> N comme ça ?</p>	<p>En recommençant Étale le sable. N. regarde puis fait pareil font des ronds dans le sable</p>

9'55	<p><i>M ouais</i> N voilà ! <i>M toi tu vas faire avec ton doigt</i> <i>On va toujours commencer à la bergère</i> <i>le chemin</i></p> <p><i>Hop</i> <i>Tu vas voir</i> <i>Et on finit au chien.</i> <i>Alors regarde, avec ton doigt, tu vas</i> <i>partir de la bergère,</i> <i>tu vas aller toucher le mouton,</i> <i>descendre toucher ce mouton,</i> <i>et remonter jusqu'au chien</i> <i>d'accord ?</i></p> <p>N oui Regarde le (inaudible) manque, attend hein <i>M tu commences à la bergère le chemin</i> <i>M tu peux te mettre debout N.</i> <i>M touche le mouton,</i> <i>Descend</i></p> <p><i>Et remonte</i> <i>Ouah !!!</i> <i>Qu'est-ce qui a écrit là ?</i></p> <p>N N. <i>M ya écrit N. ?</i></p> <p>N non <i>M ya écrit</i> <i>Ya juste un ?</i> <i>C'est quoi cette lettre ?</i></p> <p>N l <i>M n</i></p> <p>N n <i>M le n de N.</i> N encore fait <i>M encore alors</i> <i>Attends j'efface</i> <i>Hop</i> N (inaudible) montagne <i>M regarde on commence ici</i> N après fait une montagne</p>	<p>attrape la bergère</p> <p>pose la bergère dans le sable. N. regarde dispose les éléments en carré pour faire tracer un N.</p> <p>montre avec son doigt, N. hoche la tête à chaque proposition</p> <p>prend une pincée de sable et saupoudre devant elle prend la bergère et trace avec elle le chemin vers le premier mouton</p> <p>M prend sa main et la guide pour descendre pointe le chien</p> <p>suit la trace avec son doigt N regarde et semble réaliser</p> <p>N fait non de la tête</p> <p>M suit la trace avec son doigt</p> <p>Exagère la mimique de la bouche et finit en ajoutant un geste de la main au- dessus du nez (type Borel-Maisonny)</p> <p>Attrape la bergère</p>
------	--	---

<p><i>M on monte jusqu'au mouton</i> <i>On descend voir l'autre mouton tout en bas</i> <i>Et on remonte faire une caresse au chien.</i> <i>Hop</i> N n <i>M n</i> N efface <i>M tu veux faire un s ?</i> N attend N voilà comme ça voilà <i>Ça gatte M.</i> <i>J'ai chaud M.</i> <i>M tu as chaud ?</i> N oui <i>M tu peux enlever ton pull si tu veux</i></p> <p>N non <i>M non tu veux pas enlever</i> <i>Oula tu vas avoir froid</i> N non <i>M alors, on va faire un autre</i> N pourquoi E. là L. ? <i>M E. il travaille avec L.</i> <i>aujourd'hui je travaille que avec toi</i> <i>M après on va changer de jeu</i> N d'accord</p> <p><i>M non N., laisse ça et viens me voir</i> N hue hue <i>M hue....</i> <i>Allez pose-le et viens me voir</i></p> <p><i>M regarde, j'ai changé les moutons de place</i> <i>Tu vas commencer où le chemin là ?</i></p> <p><i>On commence toujours à la ber..</i> N (inaudible) <i>M gère</i> <i>Tu as froid ?</i> N nan... <i>M tu prends la bergère tu descends...</i> <i>jusqu'au mouton</i></p>	<p>N commence à tracer, M pointe les moutons puis le chien au fur et à mesure.</p> <p>N part en arrière en levant les bras</p> <p>N enlève les traces</p> <p>Regarde ses mains Attrape sa fermeture éclair.</p> <p>N défait la fermeture éclair, est en tee-shirt dessous</p> <p>N enlève le gilet et observe la forme de la manche remontée</p> <p>N va poser son gilet</p> <p>N revient mais passe par l'étagère des jeux et attrape un cheval</p> <p>N range et rejoint M.</p> <p>N regarde la bergère en tirant la langue mais ne bouge pas</p> <p>En secouant la tête N commence à tracer verticalement sans « viser » le mouton</p>
--	---

13'12	<p><i>on remonte jusqu'à ce mouton tu descends jusqu'au mouton bleu et tu remontes jusqu'au chien m qu'est-ce que tu as fait là ?</i></p> <p>N euh.. a-vé <i>M w, tu le dis-toi ?</i> <i>w</i> N a-vé encore <i>M attend j'efface, j'efface</i></p> <p><i>M tiens la bergère on va la mettre ici</i> N tiens M. <i>M tu veux le faire avec ton doigt ? Tu commences à la bergère</i> N M. M. ! (inaudible) à la maison ! <i>M (réfléchit) ah non c'est pas encore l'heure de la maison Attention ! est-ce que tu as commencé à la bergère ?</i> N non <i>M allez mets ton doigt sur la bergère</i> N bergère ? <i>M oui</i></p> <p><i>M tu descends jusqu'au mouton Tu remontes Oulala t'as été loin hein Faut le toucher Tu reviens toucher l'autre mouton Regarde où tu vas Et tu remontes jusqu'au chien Ouah ! qu'est-ce que tu as fait là ?</i> N ou-vé !! <i>M w...</i> N M. ! <i>M alors on va faire un petit jeu</i> N oh <i>M mais tu dois te cacher</i> N (inaudible) où ? <i>M tiens regarde, on va retourner la chaise</i></p> <p><i>Tourne ta chaise</i></p>	<p>Va jusqu'au mouton M précède de la main le mouvement de N. qui trace en tirant la langue</p> <p>N se redresse pour regarder le tracé M suit le tracé avec son doigt</p> <p>N fait sautiller la bergère dans le sable devant elle en faisant des marques M attrape la bergère</p> <p>N commence à faire des traces avec son doigt</p> <p>Secoue la tête pour faire non</p> <p>M tient le bras de N. pour positionner son bras au bon endroit N trace en direction du mouton, un peu à côté, continue de descendre Remonte Suit les indications de M. qui pointe au fur et à mesure.</p> <p>N se lève et commence à tracer</p> <p>N regarde M. en coin</p> <p>Se regardent</p>
-------	---	---

14'15	<p>N là ? <i>M tu regardes pas !</i> N d'accord <i>M regarde pas</i> <i>M tu triches pas N. hein ?</i> N d'accord <i>M (rit)</i> ... N c'est bon ? <i>M presque !</i> N c'est bon ? <i>M attend</i> N c'est bon ? <i>M presque</i> ... <i>M hop</i> N c'est bon ? <i>M attend... c'est bon tu peux venir !</i></p> <p><i>M alors, qu'est-ce que j'ai fait ?</i></p> <p><i>M j'ai caché des petites choses dans le sable.</i></p> <p>N eh eh <i>M et il va falloir que tu les retrouves, et que tu me dises ce que tu as trouvé</i> <i>D'accord ?</i> <i>Allez, tu peux chercher avec tes mains, tu peux te mettre debout</i></p> <p><i>M qu'est-ce qui ya ?</i></p> <p><i>Tu peux l'attraper hein.</i></p> <p><i>M qu'est-ce que c'est ça ?</i> N m ! <i>M La lettre m, bravo N.</i> N oui trouvé <i>M tu l'as trouvé alors attend, est-ce qu'y en a d'autres ?</i> N oui</p> <p><i>M oh !! qui c'est qui</i> N s</p>	<p>Tourne la chaise et s'assoit</p> <p>M cache des lettres dans le sable</p> <p>N se met la tête dans les mains, coudes sur les genoux</p> <p>N se lève et se tourne en portant sa chaise, coinçant sa langue entre ses dents et souriant et vient s'asseoir</p> <p>Montre le tour du bac à sable avec son doigt</p> <p>N assise, cherche devant elle du bout du doigt</p> <p>Dégage une lettre, regarde M. continue du bout du doigt N sort la lettre délicatement et la montre</p> <p>Met la lettre contre un rebord face à N.</p> <p>N cherche maintenant avec la main à plat, dégage une lettre La donne à M. qui la met face à elle</p>
-------	---	--

15'03	<p><i>M s.....</i> <i>Super</i> <i>Alors cherche y en a d'autres</i> N ya pas !! <i>M oh si !</i> <i>vas-y avec tes mains, cherche, dessous</i></p> <p><i>M ah qu'est-ce que c'est ça ?</i> N non ya pas...</p> <p>N il est où ? <i>M il est caché ?</i> <i>Tu le prends celui-là ?</i> <i>Tu le connais hein ?</i> <i>Qu'est-ce que c'est cette</i> N a ! <i>M la lettre a</i> N où n'autre ? <i>M ah ben cherche cherche cherche,</i> <i>partout</i> N où moutons ? <i>M ah les moutons ils sont là !</i> <i>A côté</i> <i>Ya pas de moutons, ya que des lettres là</i></p> <p><i>M oh !</i> N a ! <i>M regarde bien N. // N m</i> <i>M non</i> N a-vé <i>M w, oui</i> N où n'autre ?</p> <p>N n <i>M n, regarde è-ne</i> <i>Tu le fais toi ?</i> N è-n' <i>M è-ne</i> <i>Très bien</i></p>	<p>N cherche main à plat, au même endroit, s'arrête, regarde le bac à sable</p> <p>M met les mains ouvertes au-dessus du bac et fait de grands gestes N gratte un peu le sable avec le bout des doigts de la main droite, trouve une lettre</p> <p>Pose ses deux mains sur la lettre</p> <p>Se regardent en souriant</p> <p>N finit de le dégager et le donne à M. qui le pose à côté des autres</p> <p>Montre à côté et tape dessus pour faire du bruit</p> <p>N recommence à chercher, main ouverte loin devant elle sous un petit tas N tend la lettre à M.</p> <p>M montre le w</p> <p>M cherche avec les deux mains au niveau d'un tas, attrape le n et le donne à M.</p> <p>Refait le geste sur le nez</p> <p>N gratte le sable pour chercher une autre lettre, en trouve une, regarde M.</p>
-------	--	--

<p><i>M qu'est-ce que c'est ça ? (chuchotant)</i></p> <p>N a ! <i>M encore un a</i> N une autre ? Où n'autre ? <i>M allez cherche, avec tes mains</i></p> <p><i>Est-ce qu'y en a d'autres ?</i> N non <i>M partout avec tes mains, fouille, moi j'en vois</i> N o ! <i>M o...</i> N où un autre ? <i>M vas-y, cherche</i> <i>J'en ai caché partout hein !</i></p> <p><i>Oh !</i> N s... <i>M non regarde c'est celui-là</i> <i>Tu la connais ?</i></p> <p><i>M t</i> N t</p> <p>N lé où un autre ? <i>M alors, tu crois qu'on a tout trouvé ?</i> N non <i>M tu m'aides ?</i> N non, pas encore <i>M tu passes ta main ?</i> <i>Oh !</i> N mais en manque là ! <i>M vas-y</i></p> <p>N trouvé ! <i>M ah, regarde</i> <i>Regarde bien, c'est comme ça</i> <i>Qu'est-ce que c'est ?</i> N n <i>M non regarde</i></p> <p><i>M N. !</i></p>	<p>Sort la lettre</p> <p>Regarde M. Montre le bac à sable de la tête puis met la main dedans</p> <p>N cherche avec le bout des doigts d'une main</p> <p>N trouve un t</p> <p>Lui montre le t N hoche la tête M fait le geste de Borel Maisonny (tape deux doigts l'un contre l'autre) N hausse les épaules</p> <p>N plonge les deux mains dans le bac à sable loin devant elle et les glisse jusqu'à elle</p> <p>N s'assoit, M cherche dans le sable</p> <p>N tend la main</p> <p>Pointe la lettre trouvée</p> <p>N attrape la lettre</p> <p>Lui montre la lette dans le bon sens</p> <p>En faisant le geste du t de Borel</p> <p>N gratte le sable avec sa main Tape dans le sable</p>
--	--

17'07	<p><i>Regarde</i> <i>C'est pas n regarde</i></p> <p>N el' <i>M el-le</i> N el-le <i>M fait le toi</i></p> <p>N el-le <i>M el-le</i> N encore <i>M oh ! tu m'as mis du sable dessus</i> N encore M. <i>M tu veux encore te cacher ?</i> <i>Alors attend</i> <i>On est sûre qu'y en a plus ?</i> N non... <i>M ah ! j'en sens une ici</i></p> <p><i>M vas-y</i></p> <p>N llère ! <i>M est-ce que c'est une lettre ça ?</i> N cuillère <i>M bah c'est pas une lettre, c'est une cuillère qui avait pas été rangée!</i></p> <p><i>M et là, regarde, je te fais une colline, vas-y cherche dessous</i></p> <p><i>M qu'est-ce qui ya dessous ?</i> <i>Encore, gratte</i> <i>Qu'est-ce que c'est que cette lettre ?</i></p> <p><i>M comme ça</i> N euh... je sais pas</p> <p>N i ... x <i>M u</i></p> <p>N a devé ! <i>M u</i> N oui, u</p>	<p>Pose les deux mains à plat dans le sable, regarde M. M fait le geste du l de borel maisonny (index montant devant la bouche, mimant le mouvement de la langue)</p> <p>Refait le geste</p> <p>N attrape du sable dans les deux mains et les lève en le regardant couler</p> <p>Lache la fin du sable sur le bras de M. sans faire exprès</p> <p>M fouille le sable des deux mains</p> <p>M la ramène au milieu du bac sous le sable et secoue pour faire du bruit Regarde N. N cherche avec un doigt, puis la main</p> <p>M met une autre lettre au milieu Ajoute du sable Pointe le tas N fouille doucement, gratte avec la main</p> <p>M tourne le u dans le bon sens</p> <p>Hausse les épaules Joue avec le sable, passe sa main dedans, fait couler du sable N sans regarder M. continue à faire des traces dans le sable</p> <p>N regarde M.</p>
-------	--	---

18'02	<p>Euh n'autre une autre N a caché <i>M je crois que c'est bon</i> N a caché <i>M tu veux que je cache la lettre</i> N tiens M. <i>M ou d'autres lettres ?</i> N autre lettre <i>M allez retourne-toi, cache-toi</i> N d'accord...</p> <p><i>M tu regardes pas ! (sourires)</i></p> <p><i>M ne regarde pas N.</i></p> <p>N c'est bon ? <i>M attend !</i> ... N c'est bon ? <i>M presque, hop</i> ... N c'est bon ? <i>M c'est....</i></p> <p><i>Attend</i> <i>C'est bon</i> N à manque, à manque n</p> <p>N caché ? <i>M ils sont cachés ! ils sont où ?</i> N euh... Euh M. <i>M oui N.</i> N ici, ici, ici D'accord ? <i>M ah ! comment tu sais qu'elles sont cachées ici ?</i></p> <p>N écrit N. <i>M ah après on va écrire N.</i></p> <p><i>M alors qu'est-ce qu'il y a là ? (chuchotant)</i> N e <i>M e</i></p>	<p>N Attrape une lettre M fouille le sable</p> <p>Lui donne la lettre</p> <p>En s'asseyant</p> <p>Regarde ce que fait M. en se levant avec sa chaise En la regardant et levant l'index N commence à se tourner en gardant le regard sur le bac à sable</p> <p>N se retourne, s'assoit et remet la tête dans les mains. M cache une lettre</p> <p>Continue à cacher d'autres lettres</p> <p>N commence à se lever M cache la dernière lettre</p> <p>Debout avec sa chaise Se regardent</p> <p>Pose sa chaise, s'assoit</p> <p>Pointe des petits tas dans le bac</p> <p>Réfléchit en mettant le dos de la main contre la bouche, regarde les lettres alignées</p> <p>N commence à frotter le sable avec une main. N attrape une lettre</p>
-------	--	---

<p><i>Comme, c'est la lettre de qui ça ?</i> N E. <i>M</i> E. ! <i>Allez cherche encore</i></p> <p><i>Alors qu'est-ce que c'est celle-là ?</i></p> <p><i>M</i> r</p> <p>N r</p> <p><i>M</i> ah tu la connais celle-là N n <i>M</i> n, très bien</p> <p>N a-vé <i>M</i> w</p> <p>N ya pas <i>M</i> y en a plus ? <i>Mais, mets bien les mains</i> <i>Cherche, au fond</i> N au fond ? <i>M</i> regarde, ya des petites collines là</p> <p><i>Alors cherche dessous, va gratter</i></p> <p><i>Voilà</i> <i>M</i> y en a pas là ? ah non N y en a pas <i>M</i> regarde frotte ta main <i>Cherche</i> N a cherché <i>M</i> ah ! là regarde, vas-y</p> <p><i>M</i> qu'est-ce que c'est ? N i N è-ne <i>M</i> el-le N y'òu euh y'òu,</p> <p>Ah aouange !</p>	<p>Lui montre la lettre</p> <p>N fouille d'une main sous un tas N tend la lettre à M. N hausse les épaules M met le doigt sur le côté de sa gorge pour « signer » le son puis le fait sur N.</p> <p>N cherche une autre lettre</p> <p>N fouille avec deux mains en caressant un tas et trouve une autre lettre qu'elle donne à M.</p> <p>N cherche avec une main dans un coin</p> <p>M mime avec les deux mains Mime avec la main</p> <p>Montre un tas N passe la main à plat dessus</p> <p>N gratte fort avec une main</p> <p>Passe la main</p> <p>Se lève M pointe un tas N gratte doucement avec les deux mains M lui montre la lettre</p> <p>Signe avec l'index Passe avec la main sur le sable, découvre une lettre orange L'attrape et la donne à M.</p>
---	--

22'15	<p><i>M iiiii !</i> N iiiii ! <i>M iiiii (rires)</i> N d'où n'autre ? <i>M ah</i></p> <p><i>M oh... encore un</i> N o e</p> <p><i>M c'est qu'elle lettre ça ?</i> N euh... j'sais pas <i>M tu l'as dit tout à l'heure</i> <i>C'est le e</i> N e ... E. <i>M de E.</i> N ya une autre ? <i>M je sais pas, attend on va chercher</i> <i>Regarde tu as vu comment je fais pour</i> <i>chercher ?</i> <i>Je vais tout au fond</i></p> <p>N comme ça ? <i>M comme ça c'est bien</i> <i>Alors doucement</i> <i>Oh tu fais des grands cercles, c'est</i> <i>bien !</i></p> <p>N 'tention,,regade <i>M attention !</i></p> <p><i>M on remet à plat ?</i> N é a peu à peux à cacher te plait ? <i>M alors, pas tout de suite</i></p> <p>N mais non, caché lettre</p> <p><i>M tu sais ce que je voudrais N. ?</i> N oui <i>M je voudrais que tu prennes si tu peux</i> <i>les lettres de ton prénom</i> <i>Regarde, je te mets le modèle, je te</i> <i>mets ton étiquette, ici</i></p>	<p>En levant l'index</p> <p>Lève l'index</p> <p>Pointe un tas N frotte doucement au-dessus de la lettre</p> <p>M montre la lettre</p> <p>Ecarte les mains</p> <p>M fait des grands ronds dans le sable</p> <p>N l'imite fait des ronds rapides devant elle</p> <p>M en passant lui met du sable sur la main</p> <p>N continue les grands ronds M frotte ses mains au-dessus du bac, n la regarde et l'imite</p> <p>N tapote le sable, passe ses mains doucement</p> <p>Pointe le sable</p> <p>Mets les mains de chaque côté, rabat du sable devant elle tout en regardant M. mets ses mains dedans l'une contre l'autre, fait couler du sable M mets l'étiquette dans l'angle à gauche face à N.</p>
-------	--	---

	<p>N mais... ya pas de koi ! <i>M pardon ?</i> N à pas le droit de mettre là ! <i>M on a pas le droit de la mettre là ?</i> N non là à veux <i>M si tu veux</i></p> <p>N là <i>M alors</i></p> <p><i>Et ici, c'est pas mal ici</i> <i>Là on voit bien</i> <i>Qu'est-ce que tu dois prendre comme lettre pour écrire ton prénom ?</i> N n <i>M alors il est où le n ?</i></p> <p><i>M va le chercher</i> N il est là ! <i>M va le chercher le n</i> <i>Après on va l'écrire avec les moutons</i></p> <p>N n <i>M tu le poses dans le sable ?</i> N a caché ? <i>M pas caché non</i></p> <p><i>M regarde, mets le ici</i> <i>Là on le voit pas</i></p> <p><i>M on va faire de la place</i> <i>Voilà</i> N mais mi mi mi <i>M après qu'est ce qui faut pour écrire N. ?</i> N a <i>M prend-le le a</i></p> <p><i>M t'es un peu loin</i></p> <p><i>M il se met en premier le a ?</i> N non <i>M la première lettre qu'est-ce que</i></p>	<p>Regarde l'étiquette en laissant le sable couler Attrape son étiquette et la met contre un rebord à sa gauche</p> <p>Puis à sa droite</p> <p>La reprend et la remet à sa position initiale</p> <p>M la prend et la met contre le rebord face à elle</p> <p>N se lève, tape les mains sur le tas de sable devant elle</p> <p>En montrant les lettres alignées de la tête. N refait un tas avec le sable, gratte le sable, tape puis se penche pour attraper la lettre</p> <p>secoue la tête N pose le n dans un tas et appuie Etale le sable</p> <p>N va chercher le sable loin devant elle et le rabat devant elle M enlève le sable en le poussant sur les bords</p> <p>Pointe N se penche et attrape le a</p> <p>N pose le a à gauche du n Montre le a que N vient de poser Secoue la tête Pointe le n sur l'étiquette</p>
--	---	--

<p><i>c'est ?</i> N n <i>M</i> n <i>donc le a il va de l'autre côté</i></p> <p>N comme ça ? <i>M</i> à côté du n N là ? <i>M</i> oh il a la tête à l'envers là N comme ça ? <i>M</i> regarde le modèle</p> <p>N comme ça ? <i>M</i> voilà <i>Ensuite ?</i> N oube-vé <i>M</i> w <i>Il est où le w ?</i> N comme ça ? <i>M</i> alors, regarde N comme ça ?</p> <p><i>M</i> oui super <i>Et après le w ?</i></p> <p>N quoi ? <i>M</i> qu'est-ce que c'est cette lettre ? N a <i>M</i> le a <i>Est-ce que tu en vois un autre a ?</i> N non <i>M</i> regarde bien <i>Super</i></p> <p><i>M</i> il est au début le a ? N co, comme ça ? <i>M</i> regarde N. ? il est à côté du w N e-vé ? <i>M</i> oui <i>Et pour finir ?</i> <i>Qu'est-ce qui ya ?</i> <i>Comment elle s'appelle cette lettre ?</i> N n, l</p> <p><i>M</i> l N l <i>L'est où le l ?</i></p>	<p>Montre le déplacement avec son doigt N attrape le a , change de côté mais le met à l'envers</p> <p>Se regardent Tourne le n M pointe sur l'étiquette N regarde, vérifie</p> <p>Pointe sur l'étiquette</p> <p>N se penche et l'attrape, le regarde</p> <p>En pointant l'étiquette N pose la lettre au bon endroit, dans le bon sens</p> <p>N repasse les mains sur le sable devant elle. M pointe sur l'étiquette En regardant M</p> <p>N tape une main dans le sable</p> <p>N secoue la tête tout en allant attraper le a</p> <p>Pose le a à gauche du n</p> <p>Le met à l'envers, l'enlève M pointe sur l'étiquette, N regarde Et place le a au bon endroit</p> <p>Pointe le l sur l'étiquette</p> <p>S'assoit en passant les mains dans le sable En signant avec l'index</p>
---	--

25'10	<p><i>M j'en vois deux</i></p> <p><i>Regarde bien</i> <i>Tu la vois ?</i></p> <p><i>Tu vas le chercher le l ?</i> <i>Tu le vois pas ?</i> <i>Super !</i> <i>Alors</i> N el-le <i>M el-le</i> <i>Tu le mets où ?</i> <i>Au début ?</i> N là <i>M ah ! à la fin</i> <i>Qu'est-ce que tu as écrit ?</i> N écrit N. ! <i>M N.</i></p> <p>N écrit M. ! <i>M tu veux écrire M. ?</i> N mais mais mais mais caché euh ! (en ralant) <i>M tu aimes bien qu'on cache les lettres</i> <i>Alors si tu veux je peux cacher les lettres de M.</i> <i>D'accord ?</i> N triche pas d'accord ? <i>M triche pas ah non moi je triche pas non</i> N non cache pas !!</p> <p>Cache pas ! <i>M on les cache pas ?</i> N non <i>M on va reprendre les moutons ?</i> N non <i>M et on va écrire N.</i> N non <i>M ah si</i> N non <i>M ah si</i> N non <i>M et après on fera un dernier jeu d'accord ?</i> N mais mais mais na na lau'te jeu !</p>	<p>N cherche des yeux en caressant le sable N regarde m et continue avec le sable, fait couler du sable poings serrés, regarde ses mains, les ouvre et ferme N tire la langue en regardant M N se lève en regardant M et attrape le l, le regarde</p> <p>En mimant avec l'index L'imite en signant N commence à le poser avant le n puis le met à la fin de son prénom</p> <p>Trace un trait sous les lettres dans le sens de la lecture en scandant le prénom</p> <p>Enlève les lettres du bac</p> <p>Se regardent</p>
-------	---	---

<p><i>M hop</i> N l'aute jeu ! <i>M regarde tout à l'heure avec les moutons on a écrit le n et on a écrit le w</i> N non Mais auque auque jeu euh ! <i>M attend un petit peu</i> N auque jeu te plait M. <i>M un autre jeu ?</i> N oui <i>M (rires) attend</i> <i>Oui on va faire un autre jeu rigolo après</i> N mais mais mais On joue ca-cache <i>M à cache-cache ?</i> N oui C'est toi compte M. <i>M c'est moi qui, non on va pas jouer à cache-cache dans la classe</i> N oui mais <i>M on y jouera à la récréation</i> N é toi ca-cache M. <i>M à la récréation on jouera à cache-cache</i> N mais mais mais mais <i>M regarde N.</i> <i>Ils ont faim ces moutons !</i> <i>Oh ils ont très très faim !</i> N oh... <i>M et oui, tu vas aller les voir ?</i> N regarde bouton M. <i>M c'est un petit bouton</i> Alors regarde N (inaudible) <i>M où est-ce que tu commences ?</i> <i>Pour tracer le chemin</i> <i>On part toujours de la bergère</i> Avec ton doigt N bergère <i>M mets-toi debout</i></p> <p><i>M non regarde N.</i> <i>Hop, là t'es en train de faire le n</i> <i>C'est bien de faire le n mais regarde là t'as pas été voir le mouton.</i> <i>Va voir le mouton</i></p>	<p>Attrape du sable dans les mains le fait couler</p> <p>N fait la moue et regarde le sable couler entre ses doigts</p> <p>La montre du doigt</p> <p>M dispose des moutons</p> <p>Reprend du sable qu'elle regarde couler</p> <p>Caresse un mouton en faisant la moue</p> <p>Montre sur sa main</p> <p>N attrape la bergère</p> <p>Secoue sa tête Aide N à se lever N promène la bergère</p> <p>Efface les traces</p> <p>La remet au bon endroit, tient le mouton et le chien</p>
--	---

<p><i>Là super, touche-le</i> <i>Et descend voir le chien</i> <i>Super</i> <i>Et maintenant regarde, fait un petit trait entre les deux poteaux</i> <i>Avec ton doigt</i> <i>Comme ça</i></p> <p><i>Vas-y regarde</i> <i>Je t'aide</i> <i>Là</i> <i>Qu'est-ce tu as fait comme lettre là ?</i> N a, a <i>M le a</i> <i>Tu le fais toute seule le a ?</i> N c'est quoi ? <i>M c'est des petits plots, rouges</i> N pi plot (inaudible) <i>M c'était pour t'aider à faire le petit trait</i> N mais mais mais mais, mais mais mais ... encore A jeu te plaît M. <i>M tu le fais le a toute seule ?</i> N non Mais veux pas... <i>M montre-moi comment tu fais, je sais que tu es très forte !</i> <i>Commence ici</i> N plots <i>M t'as besoin du plot ?</i> N te plaît <i>M j'avais te le mettre</i> <i>Attends le plot ...</i> <i>Trace le a</i></p> <p><i>Voilà, le trait avec les plots c'était celui là</i> N ch ch ch ch</p> <p><i>M d'accord, n</i></p> <p><i>Alors regarde le n, tu le fais du mauvais côté</i> <i>Descend vers maîtresse, vers maîtresse voilà</i> <i>tu le fais encore</i></p>	<p>N trace</p> <p>M pose deux cylindres</p> <p>Passes son doigt au-dessus du sable entre les cylindres</p> <p>Attrape la main de N. Tracent entre les cylindres</p> <p>Montre les cylindres</p> <p>Remplace les cylindres</p> <p>Passes ses mains dans le sable</p> <p>Continue à passer ses mains dans le sable</p> <p>N trace le a M pose les plots</p> <p>N secoue ses mains devant elle puis met les mains dans le sable</p> <p>N commence à tracer Attrape le bras de N, lui fait faire le premier trait</p>
--	--

<p>29'30</p>	<p><i>tu montes et après tu viens vers la maîtresse</i> N (inaudible) la lélélation ? <i>M alors</i> <i>L'heure de la récréation je vais te dire ça</i> <i>Oh c'est bientôt, on va faire un dernier jeu</i> N oui (inaudible) <i>M regarde</i> N (inaudible) 'gad M. comme ça comme ça N a peux a peux jouer ca-cahe avec euh avec C. ? Ça château t'as vu ? <i>M t'as fait un château</i> N je peux jouer ? <i>M on fait un dernier jeu ?</i> N non <i>M regarde N. c'est très rigolo</i> <i>Regarde</i> N attend</p> <p>N manger ? <i>M il va falloir que tu fermes les yeux</i> <i>Attends tiens-toi bien sur la chaise</i> <i>Tu fermes les yeux mais tu me donnes ta main</i> <i>Ferme tes yeux</i></p> <p><i>Je vais faire une lettre dans ta main, tu vas devoir deviner qu'elle lettre le fais</i> <i>T'es prête ?</i></p> <p><i>M'tention</i></p> <p><i>M qu'est-ce que j'ai fait ?</i></p> <p><i>M tu sais pas ?</i> N non <i>M alors on recommence, ferme les yeux</i></p> <p>(interruption d'une minute visite de la</p>	<p>M trace dans le sable</p> <p>Regarde l'heure Se lève pour aller voir la pendule</p> <p>N remet les mains loin dans le sable pour faire un tas</p> <p>Fait un tas avec le sable, tape dessus Pousse le sable pour faire un tas.</p> <p>Ramène le sable vers elle.</p> <p>Continue à ramener du sable</p> <p>Prend une pincée de sable et la met à un autre endroit Gratte le sable, le fait couler</p> <p>N met ses mains devant les yeux</p> <p>N donne la main et ouvre les yeux</p> <p>Ferme les yeux avec insistance et met la main devant</p> <p>N hoche la tête</p> <p>M trace sur la main</p> <p>N ouvre les yeux et se penche pour regarder sa main</p>
--------------	--	--

<p>30'50</p>	<p>classe par la coordonnatrice et des enseignantes en formation) <i>M tu es prête ?</i> N oui <i>M alors ferme les yeux, je vais tracer une lettre dans ta main tu dois trouver qu'elle lettre je fais</i> <i>Tu es prête ?</i></p> <p><i>M qu'est-ce que j'ai fait là ?</i></p> <p>N o ! <i>M</i> o <i>O !!!! bravo ! tiens tu as gagné !</i> <i>O, une autre, j'efface</i> <i>Ferme les yeux...</i> <i>Tu es prête ?</i> N oui</p> <p><i>M c'était quoi ça ?</i> N n <i>M non... regarde, ferme les yeux, je refais</i> <i>Ah tu dois pas le voir</i></p> <p>N euh... o <i>M non c'était le s regarde</i> <i>J'ai fait comme un serpent dans ta main</i> // N s <i>M regarde</i> <i>Regarde j'ai fait ça, comme un serpent</i> N oh.... A toi, à toi M. <i>M tu veux me faire une fois toi ?</i> N oui <i>M alors vas-y, tu vas me faire une lettre</i></p> <p><i>Dans ma main</i></p> <p>N c'est quoi ? <i>M refais-le</i> N fais-le ? Attend <i>M non mais t'as pas besoin de prendre du sable</i> <i>On le fait juste glisser</i></p>	<p>N hoche la tête M trace sur la main</p> <p>N regarde sa main</p> <p>En « signant » le son Donne la lettre o à N. qui joue avec Frotte la main de N. N ferme les yeux et met sa main devant</p> <p>M trace N ouvre les yeux, regarde sa main</p> <p>N ferme les yeux, M trace N ouvre les yeux, regarde M.</p> <p>Attrape le s, le met devant N</p> <p>Trace sur la main de N. qui regarde</p> <p>Met le doigt dans le sable</p> <p>Trace sur la main</p> <p>Remet le doigt dans le sable M attrape son doigt et le pose sur sa main Montre sur sa main</p>
--------------	---	---

<p> N c'est quoi ? <i>M le a ?</i> N à moi <i>M est-ce que c'était le a ?</i> N à moi M. <i>M tu avais fait le a ?</i> </p> <p> <i>M tu es prête ferme les yeux</i> <i>Ferme les yeux</i> <i>Concentre-toi</i> </p> <p> <i>M c'est quoi ça ?</i> N je sais pas <i>M et oui, il faut que tu imagines</i> N euh... o <i>M regarde je te montre</i> </p> <p> N a <i>M l</i> N l <i>M regarde</i> <i>Je descends et je tourne</i> <i>C'était le l</i> <i>Tu m'en fais un ? un l toi dans ma main ?</i> N euh... Attends Comme ça ? <i>M t'as pas besoin de prendre du sable</i> N si <i>M fais-le avec ton doigt</i> </p> <p> <i>Le l dans la main de maîtresse</i> </p> <p> <i>M donne-moi ta main, montre-moi</i> </p> <p> <i>Regarde</i> <i>On va descendre</i> <i>Regarde ce que tu fais</i> <i>On va descendre, et on tourne</i> <i>Tu le refais, ferme les yeux</i> <i>On descend, et on tourne</i> <i>A toi toute seule</i> </p>	<p>N trace sur la main</p> <p>Tend sa main</p> <p>Attrape sa main et se penche vers elle N hoche la tête</p> <p>Trace une lettre dans la main de N. N ouvre les yeux, regarde M. puis sa main</p> <p>Re-trace</p> <p>Trace en même temps</p> <p>Prend une pincée de sable Montre sa pincée Secoue la tête</p> <p>Trace sur sa main pour lui montrer</p> <p>N prend du sable, trace quelque chose M prend la main de N. la ferme et la tourne de façon à garder juste l'index pour écrire, attrape la lettre l et lui met sous les yeux Lui fait tracer, N regarde M.</p>
---	--

34'40	<p><i>Vas-y le l</i> <i>On descend, et on tourne</i> <i>Ah t'en as fait trop là !</i> N (rires) <i>M et le n ?</i> N n Attend hein ? M. <i>M oui on le regarde</i> <i>Comment il fait le n ?</i> <i>Regarde</i> <i>On monte, on descend et on remonte</i> <i>D'accord ?</i> <i>Vas-y</i> <i>On le fait ensemble</i></p> <p><i>On m, regarde c'que tu fais</i> <i>On monte, on descend et on remonte</i> <i>Stop</i> N c'est l'heure de goûter ? <i>M bientôt</i> N j'ai faim <i>M à la deuxième récréation</i></p> <p><i>M alors qu'est-ce que tu me fais là ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce que tu as fait ?</i> <i>On va essayer un dernier truc</i> <i>Bouge pas</i> <i>Tiens-toi debout</i></p> <p><i>Je vais faire la même chose dans ton dos</i></p> <p><i>M alors tu es prête ?</i> N oui</p> <p><i>M qu'est-ce que c'était ?</i></p> <p>N l</p> <p><i>M o</i> N o <i>M regarde</i> <i>Un grand..... rond</i> <i>Je t'en fais une autre, regarde pas hein ?</i></p>	<p>N trace</p> <p>Met le doigt dans le sable Attrape le n</p> <p>M tient le n et repasse dessus</p> <p>N hoche la tête</p> <p>M attrape la main de N. pour tracer dans sa main</p> <p>N semble prendre une pincée dans la main de M</p> <p>N trace sur la main de M</p> <p>M se lève et s'installe derrière N N fait la moue</p> <p>M l'aide à se lever</p> <p>N hoche la tête</p> <p>Hoche la tête M trace</p> <p>N essaie de regarder dans son dos</p> <p>M montre le signe du o</p> <p>M trace, N tire la langue, concentrée</p>
-------	--	--

37'00	<p><i>Je monte, je descends tout en bas, et je remonte</i> <i>M qu'est-ce que c'était ça ?</i></p> <p><i>Je suis pas en train d'écrire sur ton tee-shirt, regarde je fais comme ça</i> N oh... <i>M c'était un n regarde</i> <i>Je monte, je descends et je remonte</i> N n <i>M</i> n N encore M. <i>M dans le dos ?</i> N oui <i>M j'te fais encore</i> <i>Ensuite regarde</i> <i>Je descends et je tourne</i> <i>Qu'est-ce que c'est ça ?</i> N o <i>M mais non N. regarde ça c'est le o</i> <i>Et ça je descends et je tourne</i> N l <i>M c'était le l</i> N l <i>M bon tu as très bien travaillé N.</i> N encore <i>M encore qu'est-ce que tu veux faire encore ?</i> N encore moi <i>M dans ton dos ?</i> <i>Alors regarde, tu sais ce qu'on va faire</i> <i>Je vais te faire soit le s, soit le e</i> <i>Tu dois deviner lequel je te fais dans le dos d'accord ?</i> N e <i>M attend, tourne toi</i></p> <p><i>C'était quoi ? le s ou le e ?</i> <i>Attends, je refais</i> N e <i>M c'était le e je te refais ?</i> N l'est où M. ? (la coordonnatrice) <i>M elle est partie</i> <i>Et maintenant regarde</i> N (inaudible) <i>M ah les empreintes</i> <i>On peut faire le n</i></p>	<p>M trace en même temps</p> <p>N essaie de regarder dans son dos, se contorsionne M montre son index et trace sur l'épaule de N Met la main devant la bouche</p> <p>M trace en même temps</p> <p>Trace en même temps</p> <p>Trace</p> <p>En signant avec l'index</p> <p>Met ses mains dans son dos N hoche la tête M attrape le s et le e et les met devant N</p> <p>Pointe les deux lettres</p> <p>M trace le e, N dos aux lettres</p> <p>Appuie dans le sable avec un doigt</p> <p>M fait l'empreinte du n, N fait couler du</p>
-------	--	---

<p>37'40</p>	<p><i>M tu veux jouer au sable un peu ?</i> N tu peux m'aider ? <i>M à quoi faire ?</i></p> <p>N l'est où poupée ? <i>M j'enlève les lettres ?</i></p> <p>N faire à manger M. <i>M allez va faire à manger</i></p>	<p>sable et le regarde couler</p> <p>Recommence à faire un tas de sable devant elle N ramène du sable et tapote dessus</p> <p>N tape fort sur le tas de sable Gratte dans le sable avec ses deux mains et part</p> <p>FIN</p>
--------------	---	---

Annexe 14 : Retranscription du film de la séance de Lucie

Durée	Prises de parole	Actions
	<p><i>L N. tu peux glisser la main sous le tissu</i> <i>Allez vas-y (chuchoté)</i></p> <p><i>Va dans la boîte à trésor</i> <i>Prends quelque chose dans ta main</i></p> <p><i>Tu ne sors pas la main</i> <i>L. va regarder</i></p> <p>N heu.....</p> <p><i>L et tu vas me dire</i> N heu..... N ça gatte <i>L est-ce que c'est dur ?</i></p> <p>N ça gatte <i>L ça gratte ?</i></p> <p><i>L oui ça gratte, je te le montre, enlève ta main</i> <i>En fait, donne-moi ta petite main</i></p> <p><i>L ça...</i> N gatte Euh... <i>L attends attends</i> <i>On continue, tu enlèves ta main j'te prie ?</i> <i>Je vais te le dire</i> <i>Attention, tu peux mettre ta main, vas-y, L. regarde</i> <i>Attends</i></p> <p><i>Alors tu vas me dire si c'est doux ou si c'est dur</i> <i>Alors...</i> N c'est dur <i>L alors, attends, enlève ta petite main</i> N dur <i>L c'est dur ?</i></p>	<p>Assises à angle droit à une petite table ronde.</p> <p>N glisse la main sous le tissu en regardant L L pointe par-dessus le tissu N regarde toujours L, fait ce qu'elle dit avec l'autre main dans sa bouche</p> <p>Regarde ce qu'a attrapé N. sous le tissu Fait du bruit avec la main dans la bouche</p> <p>Se regardent, N. sort sa main de la bouche</p> <p>N hoche la tête</p> <p>L sort l'éponge métallique</p> <p>N garde une main sous le tissu, tend l'autre main L frotte la main avec l'éponge</p> <p>Cherche un autre objet</p> <p>N enlève sa main</p> <p>N glisse sa main, yeux fixés sur L, L. vérifie qu'elle peut attraper le bon objet N remet une main dans la bouche</p> <p>Lui enlève la main de la bouche</p>

	<p><i>L est-ce que c'est dur comme la table ?</i></p> <p><i>C'est dur ou c'est mou ?</i> N c'est dur <i>L c'est dur</i> <i>Allez on sort</i></p> <p><i>C'est un ?</i> <i>Bou...</i> N chon <i>L et touche-le</i> <i>C'est dur ?</i></p> <p>N oui <i>L très bien</i> <i>On va mettre la main à nouveau dans la boîte</i> <i>Attends</i> <i>Tu vas me dire ça, est-ce que c'est doux, est-ce que c'est mou ou est-ce que c'est dur ?</i> N euh... <i>L c'est mou ?</i></p> <p><i>L et est-ce que c'est doux ?</i></p> <p><i>L doux comme...</i></p> <p><i>L doux comme quoi ?</i> <i>Comme ?</i> <i>Du ?</i> <i>C'est doux ?</i> N oui <i>L c'est pas dur ?</i> <i>Est-ce que c'est dur ?</i> N oui... <i>L c'est dur N. ou c'est doux ?</i> N... et... c'est... doux <i>L c'est doux</i> <i>Touche-le</i> <i>C'est doux ?</i></p> <p><i>L c'est doux !, on sort, sors-le</i> <i>Ah, t'y arrives pas</i></p> <p><i>C'est quoi ?</i></p>	<p>N hoche la tête en regardant ailleurs Tapote la table, N. regarde toujours ailleurs en tirant la langue N regarde L</p> <p>L sort l'objet, N sort la main</p> <p>Tend le bouchon en liège à N, N le regarde, serre avec une main, appuie avec les deux mains</p> <p>N réfléchit, regarde ailleurs en tirant la langue</p> <p>N hoche la tête Se regardent N hoche la tête Imite l'action de caresser avec une main</p> <p>N hausse les épaules</p> <p>Hoche la tête</p> <p>L fait bien toucher la matière sous le tissu</p> <p>N hoche la tête</p> <p>L sort l'objet</p>
--	--	--

4'00	<p>N coton <i>L c'est...</i> N coton C'est dur <i>L c'est quoi ?</i> N c'est dur <i>L c'est ? dur, tu as dit que c'était dur</i></p> <p><i>Tu trouves que c'est dur</i> <i>D'accord</i> <i>Est-ce que c'est dur comme ça ?</i></p> <p>N c'est dur <i>L c'est dur...</i> <i>Et ça ?</i></p> <p><i>C'est ?</i> N coton... <i>L oui c'est</i> <i>Dur ? ou c'est doux ?</i> N doux</p> <p><i>L attention</i> <i>On met la petite main on va chercher le trésor ?</i> <i>Allez le petit trésor...</i></p> <p><i>C'est dur ? c'est doux ?</i> N dur // <i>L ou ça gratte ?</i> N ça gratte <i>L fais voir ?</i> <i>Ça gratte ?</i> N oui <i>L sors-le</i></p> <p><i>Est-ce que ça gratte ?</i></p> <p><i>Ça gratte alors ?</i> <i>C'est une petite ?</i> N chèche <i>L bon ça gratte</i> <i>Attention mets la main</i></p>	<p>L passe le coton sur la main de N</p> <p>Passe le coton sur la joue de N</p> <p>Tend le bouchon en liège à N. N serre le bouchon</p> <p>L tend le coton N serre le coton</p> <p>L reprend les objets Glissent une main sous le tissu</p> <p>L vérifie que N. trouve bien l'objet dans la boîte</p> <p>N sort l'objet, un petit tabouret en jouet avec un revêtement</p> <p>N hoche la tête</p> <p>Pose l'objet à côté</p> <p>N passe la main, L essaie de lui mettre l'objet, N la regarde, bouche ouverte, concentrée</p>
------	--	--

<p>Alors...</p> <p><i>C'est mou, c'est dur, ou ça gratte ?</i></p> <p>N euh...</p> <p><i>L c'est quoi ?</i></p> <p>N mou</p> <p><i>L c'est mou ?</i></p> <p><i>L c'est mou</i></p> <p><i>Sors-le</i></p> <p>N ah...</p> <p>I... le serviette</p> <p><i>L et alors c'est...</i></p> <p><i>Mou</i></p> <p><i>On regarde...</i></p> <p>N arrive pas !!</p> <p><i>L attends tends tends tends</i></p> <p><i>Un instant N.</i></p> <p><i>Vas-y mets ta main</i></p> <p>...</p> <p><i>Est-ce que c'est dur ?</i></p> <p>N oui c'est dur</p> <p><i>L qu'est-ce que c'est ?</i></p> <p>N le mou</p> <p><i>L est-ce que ça gratte, est-ce que c'est dur ou est-ce que c'est mou ?</i></p> <p>N c'est mou</p> <p><i>L mou ?</i></p> <p>N oui</p> <p><i>L tiens, là, qu'est-ce que c'est ça... devine</i></p> <p>N coton</p> <p><i>L du coton c'est bien !</i></p> <p><i>On le sort</i></p> <p><i>C'est du coton</i></p> <p><i>C'est ?...</i></p> <p><i>Doux ou dur le coton ?</i></p> <p>N ...dur...</p> <p><i>L prend les deux dans tes mains</i></p> <p><i>L alors ça c'est comment ?</i></p> <p><i>C'est comment N. ?</i></p>	<p>N hoche vigoureusement la tête</p> <p>N sort du tissu En montrant le tissu, L l'encourage du regard</p> <p>N donne le tissu à L En mettant le tissu dans sa main</p> <p>N la regarde, langue entre les lèvres</p> <p>N touche, langue sortie en regardant L</p> <p>Lui montre le coton</p> <p>L attrape le coton et le bouchon en liège</p> <p>N attrape les deux, frotte le coton sur sa joue en tirant la langue</p> <p>En imitant N. sans le coton</p>
--	---

<p><i>C'est dur ou c'est doux ?</i> N c'est doux <i>L</i> c'est doux <i>Ça c'est comment ?</i></p> <p>N dur <i>L</i> dur <i>Très bien</i> N un aut' <i>L</i> c'est comment ça c'que tu tiens dans la main ?</p> <p><i>L</i> oh, regarde pas <i>C'est comment ? c'est mou ?</i> <i>Ça gratte ?</i> N attends <i>L</i> avec une, attends <i>Attends attends, regarde N.</i> <i>Mets les deux mains dedans</i> <i>Voilà</i> <i>Dis-moi, est-ce que ça gratte, est-ce que c'est doux ou est-ce que c'est dur ?</i></p> <p>N a est dur <i>L</i> c'est dur ?</p> <p><i>L</i> on le sort</p> <p><i>L</i> c'est dur ? <i>Est-ce que c'est dur ?</i></p> <p><i>Ça...</i> N gratte <i>L</i> ça gratte ! N aïe ! <i>L</i> aïe !! <i>Et oui ça fait mal, ça gratte !</i> <i>Allez un autre</i> <i>Les deux petites mains elles vont plonger dans la malle au trésor</i> <i>Et on termine le jeu</i> <i>Vas-y</i> <i>Attention, tu te concentres, est-ce que c'est dur est-ce que c'est mou ?</i></p>	<p>Fait le tour de son visage avec le coton</p> <p>Pointe le bouchon N appuie le bouchon sur sa joue, le serre dans sa main</p> <p>Passe sa main sous le tissu, regarde L.</p> <p>N va pour soulever le tissu, langue sortie N essaie de glisser l'autre main</p> <p>Aide N. à mettre les deux mains dans la boîte</p> <p>N cherche, langue tirée, regarde L. en rentrant sa langue</p> <p>N hoche la tête</p> <p>N sort une éponge (bi-matière éponge et grattante) la regarde</p> <p>N frotte le côté vert sur sa joue</p> <p>N passe ses mains dans la boîte sous le tissu</p>
--	--

	<p>N mou <i>L c'est doux ?</i> <i>Est-ce que c'est doux ?</i> N oui <i>L vas-y sors-le</i> N oh... <i>L qu'est-ce que c'est ?</i> N trésor <i>L un trésor</i> <i>C'est comment ?</i> N mou <i>L mou ?</i> N ça gratte <i>L ça gratte ?</i> <i>Ça gratte ?</i> <i>Montre</i> <i>Est-ce que ça gratte ?</i> <i>oui ?</i> N ça... <i>L ça c'est quoi ?</i> N c'est doux <i>L et ça c'est comment ?</i> N doux <i>L c'est doux aussi, ça gratte pas</i> <i>Très bien !</i> <i>Et en dernier, vas-y</i> <i>Mets la main et tu me dis si c'est dur ou</i> <i>si c'est doux</i> <i>Ou si ça gratte</i></p> <p>N c'est dur <i>L c'est dur</i> N peut faire aut' jeu ? <i>L très bien , on va finir là le jeu...</i></p>	<p>Sort une sorte de guirlande à fanions et un coton à démaquiller</p> <p>N le frotte contre sa joue L l'imite avec sa main</p> <p>L passe le coton sur la main de N. qui hoche la tête Se frotte la guirlande contre la joue</p> <p>Repasse le coton sur la main de N.</p> <p>Hausse les épaules Se regardent, L l'encourage</p> <p>N sort un autre bouchon en liège</p>
8'00		<p>Arrêt du film pendant la préparation du deuxième jeu. Même dispositif.</p>
8'00	<p><i>Alors N. tu vas mettre la main dans la boîte à trésor et tu vas deviner ce que ça peut bien être.</i></p> <p><i>Hep !</i> <i>Tu vas deviner si c'est par exemple du papier, une feuille, tu vas deviner si c'est un arbre par exemple, une écorce...</i> <i>On met la main ?</i></p>	<p>N hoche la tête, essaie de passer une main, L l'arrête</p> <p>N écoute, concentrée, tête posée sur les mains</p> <p>N se redresse en souriant, glisse sa</p>

8'30	<p><i>Allez on va voir ce qu'il y a dedans</i> <i>Allez à toi</i> <i>T'essaie de savoir c'que c'est</i> <i>Tu devines ce que tu touches</i> <i>Et puis tu me le dis avant de le sortir</i> <i>Je regarde...</i> <i>Là tu as quelque chose N.</i> <i>Tiens</i> <i>Qu'est-ce que ça peut bien être ça ?</i> N ba, bâton <i>L un bâton, bien, sors-le N.</i> <i>C'est un bâton</i> N tiens <i>L est-ce que c'est dur ou est-ce que c'est mou ?</i></p> <p>N c'est dur <i>L très bien</i> <i>Attention...</i> <i>Lydie te montre quelque chose</i> <i>Qu'est-ce que ça peut bien être</i> N ahhhh !! <i>L ouh...</i> N ahh !!!</p> <p><i>L allez !! on va aller dans la boîte aux trésors</i> <i>Allez on met la main</i> N (inaudible) guêpe m'évé fait mal... <i>L oui mais là elle est partie la guêpe.</i> <i>qu'est-ce que c'est ça d'après toi ?</i> N le... petit' <i>L qu'est-ce que ça peut bien être ? c'est froid ?</i> N c'est dur <i>L c'est dur</i> <i>Est-ce que c'est froid ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce que c'est ? du papier ?</i> N un petit... ti <i>L qu'est-ce que c'est ça d'après toi ?</i> N euh, j'sais pô <i>L tu sais pas ?</i></p> <p><i>Allez hop on le sort</i> <i>Un petit verre</i></p>	<p>main</p> <p>N cherche, on entend des objets mais ne semble pas se fixer sur un objet</p> <p>N le sort, le regarde et le tend à L.</p> <p>En tendant à N. N touche, appuie</p> <p>Un insecte volant passe à côté de N</p> <p>N se mord le doigt Arrêt de la séance pour faire sortir l'insecte</p> <p>Touchent l'objet en même temps</p> <p>N hoche la tête</p> <p>L'encourage du regard, se regardent</p> <p>N fait non de la tête</p>
------	---	---

<p> <i>Ensuite</i> N euh... <i>L alors je vais te donner, tiens regarde</i> <i>Qu'est-ce que c'est ça d'après toi ?</i> N un petit', un papier <i>L un papier...</i> <i>Hop, c'est un papier</i> <i>Hop on continue...</i> <i>Donne-moi ta petite main dans la malle</i> <i>au trésor</i> <i>Alors quel est le trésor là ?</i> <i>Cherche avec ta main, qu'est-ce que ça</i> <i>peut bien être ça ?</i> <i>C'est froid ? c'est dur ? c'est chaud ?</i> N illage !! <i>L CO-quillage !</i> </p> <p> <i>Et ça qu'est-ce que ça peut bien être,</i> <i>touche le avec ta main</i> N poupée <i>L poupée, c'est très bien N.</i> N j'ai ga-gné <i>L t'as gagné</i> <i>C'est très bien, c'est très très bien N.</i> <i>Ensuite, on continue le jeu ?</i> N oui attends <i>L oh...</i> <i>Ces petites mains ne veulent pas aller</i> <i>dans la boîte aux trésors ?</i> <i>Hop, on met la petite main dans la</i> <i>boîte...</i> <i>Qu'est-ce que c'est ça ?</i> </p> <p> <i>Ça fait du bruit...</i> N papier... <i>L papier !</i> <i>voyons</i> <i>papier</i> <i>et ça</i> N carton <i>L carton, c'est bien N.</i> <i>Et ça ?</i> </p> <p> <i>Hop, on le sort pas !</i> <i>Qu'est-ce que c'est c'est doux ?</i> N un petit'.... Le ?..... <i>L le ?</i> </p>	<p>Sort un mouchoir en papier</p> <p>N réfléchit, ouvre la bouche, tire la langue</p> <p>Le sort, lui montre</p> <p>Soulève le tissu pour passer les mains</p> <p>N touche, on entend le bruit</p> <p>Lui montre,</p> <p>En le sortant</p> <p>N commence à tirer l'objet L lui retient la main</p>
--	--

12'20	<p>N le petit' ?..... <i>L</i> qu'est-ce que c'est ? touche N (inaudible) <i>L</i> des ? N petits papiers <i>L</i> petits papiers non C'est quoi ça ?</p> <p><i>Tu sais pas ?</i> <i>Là, est-ce que c'est dur ?</i> N c'est mou <i>L</i> c'est mou... Hop N du cato <i>L</i> et là il te reste plus que ça, qu'est-ce que c'est ça N. ?</p> <p>N j'sais pô <i>L</i> tu sais pas C'est un tissu Allez hop il reste un autre trésor et puis c'est terminé Qu'est-ce que ça peut bien être ça ? On l'a déjà vu... N petit'... <i>L</i> est-ce que c'est dur ? ou est-ce que c'est mou ? On le sort pas tant que t'as pas dit.. N dur <i>L</i> c'est dur et c'est quoi ? N un petit peinture... <i>L</i> un petit... un bouchon pour la peinture Très bien N., et bien voilà notre petit jeu est terminé, ça t'a plu ?</p> <p><i>L</i> alors dis-moi c'est quoi ça ? c'est dur ou c'est mou ?</p> <p>N c'est mou <i>L</i> c'est mou ? N oui...</p> <p><i>L</i> ça c'est quoi ? c'est dur ou c'est mou ?</p>	<p>En lui faisant toucher l'objet N hausse les épaules</p> <p>Sort le coton</p> <p>N hausse les épaules</p> <p>En lui montrant</p> <p>En hochant la tête, N sort le bouchon, l'appuie sur sa joue</p> <p>N hoche la tête avec le bouchon contre la joue</p> <p>Lui tend la poupée souple N appuie sur le corps de la poupée en la regardant</p> <p>En regardant L. L lui tend le carton ondulé</p> <p>N appuie dessus avec ses deux mains</p>
-------	---	--

	<p>N mou <i>L c'est mou ?</i> <i>Ça c'est dur ou c'est mou ?</i> <i>Le tissu</i> N mou <i>L c'est mou</i> <i>Le coquillage il est dur ou il mou ?</i></p> <p>N il est dur <i>L dur (chuchoté)</i> <i>Le verre ? il est dur ou il mou ?</i></p> <p>N est dur <i>L dur (chuchoté)</i> <i>Le coton ?</i> <i>Il est doux, dur ou mou ?</i> N (inaudible) maison ? <i>L il est comment le coton ?</i> N (inaudible) maison ? pas goûter</p> <p><i>L oui</i> <i>Et ça</i></p> <p><i>C'est quoi ?</i> N c'est dur <i>L merci N. ! c'est super !!</i> N et ça !! <i>L et ça oui ?</i> <i>C'est vrai qu'on l'a oublié</i> <i>Et c'est comment ça ?</i> <i>Ça fait du bruit ça ?</i> N papier <i>L papier</i> <i>C'est dur ?</i> N non <i>L on les remet là les trésors ?</i> <i>Allez on les remet dans la boîte</i> <i>Merci N. !</i></p>	<p>Lui tend le tissu</p> <p>N serre le coquillage dans sa main</p> <p>N le prend, le regarde, appuie avec ses mains</p> <p>N attrape le coton et le frotte directement contre sa joue</p> <p>Fait non avec le doigt tout en continuant à caresser le coton</p> <p>Tend le bâton N appuie sur le bâton</p> <p>Attrape le papier</p> <p>Le froisse entre ses mains</p> <p>Continue à jouer avec le papier le froisse. N range les objets dans la boîte</p>
13'30		
14'00		FIN DU FILM

Annexe 15 : Grille d'analyse de l'ancrage corporel de la séance de Paméla

		Actions
Nora	Cadre	<p>reste fixée sur l'écran suit sur l'écran appuie écoute pointe sur l'écran regarde l'écran et suit la flèche et le pointage clique, écoute, lève la main regarde l'écran l'air circonspect avec les yeux très mobiles et écoute regarde P puis la souris, clique et regarde l'écran et écoute avant de se tourner vers P regarde P, puis la souris puis clique regarde l'écran pointe les cymbales clique en regardant le doigt puis l'écran regarde P puis clique, écoute en balayant l'écran du regard et lève le doigt. clique, écoute, cherche sur l'écran regarde l'écran en pointant écoute clique et écoute pointe l'avion en regardant P pointe la flûte pointe la trompette pointe le singe en regardant P clique, écoute cherche à l'écran écoute le son</p>
	Spontané	<p>balayage désorganisé de l'écran par le regard pointe sur l'écran se balance d'avant en arrière hausse les épaules en regardant P se mord les lèvres en tirant la langue souple regarde P tire la langue se balance se renverse en souriant sur le siège alterne le regard écran/P en se mordant les lèvres montre la souris regarde P se mordant la lèvre et se frotte les jambes grimace, secoue la tête alterne le regard écran/P regarde la souris en se pinçant les lèvres puis clique Regarde ailleurs imite le poussin « cui cui » en regardant P imite la trompette avec ses doigts mime « jouer du violon » met les deux mains devant la bouche pour mimer la trompette regarde P, se mord la lèvre, tire la langue alterne le regard écran/P et se balance se renverse sur sa chaise s'étend, ferme les yeux</p>

		<p>regarde ailleurs mime le violon tire la langue En mimant Mime avec main sur la bouche de surprise se renverse sur la chaise en souriant tire la langue, se balance continue de se balancer sans regarder l'écran. se balance regarde la souris en écoutant puis pointe sur l'écran Imite le singe Imite en regardant P Gigote sur sa chaise</p>
Paméla	Signe	
	Mime	<p>En mimant imite N l'imite En faisant le geste avec les mains</p>
	Désignation	<p>pointe l'écran suit les images avec son doigt pointe une image montre ses propres oreilles P montre avec la main de N montre ses oreilles puis la porte montre en mettant le doigt Montre l'écran à N. montre en lui prenant la main</p>

Annexe 16 : Grille d'analyse de l'ancrage corporel de la séance de Caroline

		Actions
Nora	Cadre	<p>Pointe</p> <p>Regarde</p> <p>Observe</p> <p>Regarde</p> <p>regarde aussi</p> <p>montre du doigt</p> <p>court chercher le matériel</p> <p>arrive en portant le cylindre, le pose en regardant C</p> <p>porte puis pose un support devant le cylindre</p> <p>Tourne l'élément correctement mais le pousse contre l'autre</p> <p>attrape le support et recule avec pour le placer plus loin</p> <p>ajuste la position en le tournant correctement</p> <p>regarde et écoute C</p> <p>N part chercher le tunnel, l'attrape et commence à le tirer</p> <p>dé-scratche le tunnel</p> <p>essaie de la soulever</p> <p>part chercher le toboggan</p> <p>Lâche le toboggan</p> <p>Observe</p> <p>part chercher le tapis</p> <p>parvient à faire comme C</p> <p>arrive devant le cheval et essaie de l'enjamber, reste coincée,</p> <p>pousse avec ses bras puis arrive à s'asseoir dessus à califourchon</p> <p>montre le bout du cylindre devant elle</p> <p>se retourne pose la main</p> <p>bouge son bassin en agitant jambes et bras</p> <p>commence à faire passer la deuxième jambe</p> <p>S'assoit, glisse et part en courant vers le fond du tunnel</p> <p>Entre dans le tunnel, le traverse à quatre pattes</p> <p>va vers l'échelle et commence à monter par le côté</p> <p>commence à monter, regarde C.</p> <p>arrive en haut, tape fort la main sur la plateforme, s'assoit pour glisser en regardant C</p> <p>lâche la structure et recroqueville ses bras devant elle</p> <p>attrape le toboggan de chaque côté</p> <p>glisse en criant, cri en arrivant en bas et se roule sur le tapis, rit</p> <p>se met à plat ventre sur le ballon</p> <p>revient en arrière</p> <p>se met accroupie et roule</p> <p>se repositionne et roule lentement en suivant les consignes</p> <p>se positionne</p> <p>Et colle sa tête également au ballon</p> <p>suit les consignes et roule</p> <p>contourne le cheval, regarde le parcours et la flèche dans sa main</p> <p>va au pied de l'échelle et laisse tomber la flèche</p> <p>positionne la flèche correctement et part en prendre une autre</p> <p>prend une flèche, la regarde, se met devant le toboggan et pose la flèche en direction du toboggan</p> <p>attrape la flèche et va pour la poser sur le toboggan dans le sens de la montée</p> <p>marche vers le ballon mais pose la flèche après</p> <p>part en courant chercher une flèche</p> <p>porte le bébé et le met assis sur le cheval</p> <p>mime en regardant C</p>

		<p>Regarde le bébé et le met debout sur le cheval repart contourne le cheval va vers le toboggan arrive devant le tunnel avec le bébé, se penche entre dans le tunnel avec le bébé et commence à traverser se met devant l'échelle En regardant C commence à monter en criant finit de monter et commence à s'asseoir veut glisser mais la poupée ne tient pas. Elle la met sur ses genoux en repliant les jambes rattrape la poupée et continue de se tenir avec une main sans glisser commence à glisser sans se lâcher lâche qu'un bras puis le deuxième au milieu du toboggan crie et rit arrivée en bas du toboggan et se relève ramasse la poupée et la tend à C. assoit la poupée en la tenant se penche pour regarder la poupée, pose sa main sur le sol se penche, montre le sol se penche regarde le bébé passe à quatre pattes sous le cheval commence à mimer en agitant les bras et se met par terre Entre dans le tunnel à quatre pattes s'allonge et rampe reste un peu sur le côté veut commencer à monter mais se déséquilibre recommence à monter en regardant C, puis ses pieds regarde ses mains et ses pieds glisse en tenant le bord du toboggan de chaque côté, crie arrivée en bas, se relève et court vers la table relève la tête pour poser ses mains roule montre du doigt en tirant la langue regarde la salle Colle debout en faisant des lignes horizontales et en appuyant, regarde la colle tout le temps, pose la colle en la tapant sur la table, attrape le papier des deux mains en le regardant fixement attrape la colle et colle toujours debout, commence à mettre la colle, fait des lignes horizontales en appuyant sur la colle met la colle, tête très proche de la feuille prend la flèche prend la flèche dans les mains, la regarde, regarde la grande feuille et colle Regarde la grande feuille, pointe la flèche collée attrape la boîte et la pose devant elle</p>
	Spontané	<p>Sautille Prend appuie sur la chaise et la table, joue sur l'équilibre, fait des mimiques avec sa bouche en regardant C lève le doigt d'un coup en regardant C. Se tourne vers la structure En montrant la structure regarde C en souriant, a du mal à soutenir le regard se trémousse sur la chaise évite du regard avec les yeux très mobiles lève le doigt d'un coup joue avec ses yeux, se balance</p>

	<p> gigote sur la chaise se relève sur sa chaise pour mieux voir secoue la tête pour faire non Bouge sur sa chaise frotte ses bras sur la table en se balançant frotte ses mains sur la surface, lâche, le cylindre s'équilibre debout et observe Pointe du doigt fait tourner sa main se déplace sans but marche sur le tapis sautille regarde ses pieds se secoue sur le cheval en agitant ses bras se penche en arrière, fait mine de tomber, teste l'équilibre se balance en arrière en se tenant avec les deux mains s'allonge sur le cylindre du cheval se balance en avant et en arrière sur le ballon continue à se balancer, se lance mais ne roule pas se met derrière le ballon et rebondit sur lui se remet derrière le ballon et rebondit à nouveau en regardant se trémousse se balance en regardant le bébé et l'intérieur du tunnel Tend la poupée à C tient la poupée à bout de bras, la balance, la regarde en partant vers la table couche la poupée sur la table en regardant C se met derrière le ballon pour faire une roulade s'allonge comme pour rouler en sautant sur le ballon s'agite se balance, ne regarde plus frotte la barre du milieu avec sa main saute plusieurs fois en tapant les mains sur le ballon choisit un dessin, le tourne et retourne joue avec sa main, tend le bras, colle ses poignets et fait se rejoindre ses mains à plusieurs reprises en regardant ailleurs continue, fait du bruit avec ses mains, ouvre la bouche fait encore plus vite pose la feuille, et la frotte, tapote dessus colle en faisant des lignes horizontales sur le papier se tourne pointe les flèches dans la salle de façon désordonnée s'assoit, met la main dans la boîte des feutres, regarde C avec le sourire et joue avec ses yeux, sa bouche N sort un feutre et le débouche sans le regarder, et commence à dessiner un grand rond avec deux points et lève les yeux pour regarder C qui range Trace un trait penché en bas du rond En montrant le dessin des mains Commence à ranger le feutre dans le couvercle de la boîte mais se rend compte de son erreur, le range dans la boîte et attrape un autre feutre en écoutant et regardant C. Regarde la couleur du feutre, l'ouvre. Trace des traits au-dessus de la tête. Regarde C avec les yeux en coin, pose le feutre dans le couvercle et attrape un feutre qui était déjà là Trace des traits sur le côté puis en haut et en bas du dessin (comme un soleil) Regarde bien le feutre et le bouchon au moment de fermer et </p>
--	---

		<p>regarde C avec les yeux en coin en se mordant la lèvre inférieure</p> <p>Rapproche la boîte de feutre et choisit un feutre,</p> <p>Colorie un petit bout du dessin et referme très vite le feutre en regardant C avec les yeux en coin</p> <p>N range, choisit un autre feutre et essaie de l'ouvrir en regardant à nouveau C avec les yeux en coin</p> <p>Tend le feutre</p> <p>N remet le feutre dans la boîte, en choisit un autre, reprend le jaune et reste debout pour l'ouvrir mais n'y arrive pas, les mains glissent sur le feutre, remet le jaune dans la boîte</p> <p>Se remet à dessiner, colorie un petit endroit, rebouche le feutre en regardant C</p>
Caroline	Signe	En signant le son [l] de blanc
	Mime	<p>Regarde dans la salle</p> <p>mime avec ses bras</p> <p>fait le geste avec la main</p> <p>mime passer à l'intérieur avec ses bras</p> <p>mime avec son bras</p> <p>continue le parcours en mimant avec ses mains</p> <p>Mime avec sa main monter le toboggan</p> <p>Mime la descente</p> <p>relève et assoit la poupée entre les jambes de N.</p> <p>mime</p> <p>mime dans avec son bras</p>
	Désignation	<p>Pointe l'autre chaise du doigt</p> <p>Pointe les papiers sur la table</p> <p>Pointe</p> <p>En montrant sa bouche</p> <p>montre sur le papier en suivant le tracé</p> <p>Montre sur le papier</p> <p>suit le tracé avec le feutre</p> <p>Pointe du doigt</p> <p>Prolonge le trait en même temps que le mot</p> <p>En pointant</p> <p>pointe le support à bouger et l'endroit où le mettre</p> <p>Représente l'emplacement du toboggan</p> <p>Tape à l'arrière</p> <p>lui montre l'échelle</p> <p>s'approche du tunnel et le pointe du doigt</p> <p>s'arrête à côté de l'échelle et la pointe</p> <p>tape sur la plateforme</p> <p>Pointe la plateforme</p> <p>Montre le ballon</p> <p>Pointant la flèche</p> <p>Pointe le sol au bon endroit</p> <p>assoit la poupée</p> <p>montre la tête de la poupée</p> <p>Accompagne sa parole de la main</p> <p>Montre le papier</p> <p>Pointe l'endroit où coller</p> <p>Re-pointe au même endroit</p>

Annexe 17 : Grille d'analyse de l'ancrage corporel de la séance de Mahé

		Actions
Nora	Cadre	<p>N regarde les objets N suit les moutons des yeux et de la tête reprend le geste suit le mouvement de la bergère la récupère observe pose la bergère dans le sable, commence à la déplacer mais sans vraiment aller voir les moutons, regarde M en même temps recommence, trace un chemin continue en regardant M les yeux en coin et sans passer par les moutons mais finit par le chien regarde en jouant avec sa bouche commence à tracer, passe derrière le premier mouton lève la casserole et la penche pour mieux voir regarde puis fait pareil font des ronds dans le sable prend la bergère et trace avec elle le chemin vers le premier mouton regarde et semble réaliser trace en tirant la langue trace en direction du mouton, un peu à côté, continue de descendre Remonte Suit les indications de M. cherche devant elle du bout du doigt Dégage une lettre, regarde M. continue du bout du doigt sort la lettre délicatement et la montre cherche maintenant avec la main à plat, dégage une lettre cherche main à plat, au même endroit, s'arrête, regarde le bac à sable gratte un peu le sable avec le bout des doigts de la main droite recommence à chercher, main ouverte loin devant elle sous un petit tas gratte le sable pour chercher une autre lettre cherche avec le bout des doigts d'une main fouille avec deux mains en caressant un tas et trouve une autre lettre qu'elle donne à M. cherche avec une main dans un coin gratte fort avec une main gratte doucement avec les deux mains frotte doucement au-dessus de la lettre l'imite fait des ronds rapides devant elle continue les grands ronds regarde et place le a au bon endroit se penche et attrape le a pose le a à gauche du n attrape le a , change de côté mais le met à l'envers pose la lettre au bon endroit, dans le bon sens cherche des yeux se lève en regardant M et attrape le l, le regarde trace trace le a Ferme les yeux avec insistance et met la main devant N trace sur la main</p>
	Spontané	<p>secouant son étiquette prénom contre son autre main N passe ses mains au-dessus du sable en regardant M, caresse le</p>

		<p>sable. Compte en pointant un peu au hasard N attrape du sable avec sa main et la fait glisser pour faire un tas. aligne les moutons un bleu, un jaune... pointe la trace tapote avec le poing sur le sable regarde la bergère dans sa main, la tourne... fait des traces devant elle avec le poing, puis avec la main ouverte refait une trace main ouverte pose la main dans le sable N lève la main, fait couler le sable qu'elle avait dedans en le regardant attrape un mouton, lui fait traverser le bac à sable « en sautant » N tend ses deux bras en avant, pose ses mains dans le bac à l'opposé de son corps et ramène le sable jusqu'à elle Tapote sur le tas de sable formé en regardant M. Recommence, puis fait avec le sable sur les côtés, une main après l'autre Tape plusieurs fois sur le tas formé et se tape les mains pour enlever le sable Recommence en face d'elle puis sur les côtés Récupère du sable de tous les côtés N tape sur son tas puis enfonce ses doigts dans le tas Part chercher une grande cuillère en bois dans la dinette Tape sur le tas avec le dos de la cuillère Amène une casserole avec la cuillère Pose la casserole sur le tas pour faire une trace, puis à côté et commence à remplir avec la cuillère Regarde un coup la casserole, un coup M., voit que ça coule dessous mais continue fait tomber le sable avec la cuillère tape sur le rebord du bac avec la cuillère tapote sur le sable devant elle, regarde un coin du bac prend une pincée de sable et saupoudre devant elle part en arrière en levant les bras commence à faire des traces avec son doigt regarde M. en coin plonge les deux mains dans le bac à sable loin devant elle et les glisse jusqu'à elle En faisant le geste du t de Borel gratte le sable avec sa main Tape dans le sable Pose les deux mains à plat dans le sable, regarde M. attrape du sable dans les deux mains et les lève en le regardant couler Lâche la fin du sable sur le bras de M. sans faire exprès fouille doucement, gratte avec la main Joue avec le sable, passe sa main dedans, fait couler du sable sans regarder M. continue à faire des traces dans le sable Pointe des petits tas dans le bac Réfléchit en mettant le dos de la main contre la bouche, regarde les lettres alignées commence à frotter le sable avec une main. la regarde et l'imité tapote le sable, passe ses mains doucement Mets les mains de chaque côté, rabat du sable devant elle tout en regardant M. mets ses mains dedans l'une contre l'autre, fait</p>
--	--	--

		<p>couler du sable Regarde l'étiquette en laissant le sable couler se lève, tape les mains sur le tas de sable devant elle repatte les mains sur le sable devant elle tape une main dans le sable refait un tas avec le sable, gratte le sable, tape pose le n dans un tas et appuie va chercher le sable loin devant elle et le rabat devant elle S'assoit en passant les mains dans le sable en caressant le sable fait couler du sable poings serrés, regarde ses mains, les ouvre et ferme En mimant avec l'index Attrape du sable dans les mains le fait couler regarde le sable couler entre ses doigts Reprend du sable qu'elle regarde couler Caresse un mouton en faisant la moue Passe ses mains dans le sable Continue à passer ses mains dans le sable N secoue ses mains devant elle puis met les mains dans le sable remet les mains loin dans le sable pour faire un tas Fait un tas avec le sable, tape dessus Pousse le sable pour faire un tas. Ramène le sable vers elle. Continue à ramener du sable Prend une pincée de sable et la met à un autre endroit Gratte le sable, le fait couler met ses mains devant les yeux Met le doigt dans le sable Trace sur la main Remet le doigt dans le sable Prend une pincée de sable Montre sa pincée prend du sable, trace quelque chose essaie de regarder dans son dos, se contorsionne Met la main devant la bouche Appuie dans le sable avec un doigt fait couler du sable et le regarde couler Recommence à faire un tas de sable devant elle ramène du sable et tapote dessus tape fort sur le tas de sable Gratte dans le sable avec ses deux mains et part</p>
Mahé	Signe	<p>Accompagne le mot en faisant un geste de la main Exagère la mimique de la bouche et finit en ajoutant un geste de la main au-dessus du nez (type Borel-Maisonny) Refait le geste sur le nez fait le geste de Borel Maisonny (tape deux doigts l'un contre l'autre) M fait le geste du l de borel maisonny (index montant devant la bouche, mimant le mouvement de la langue) Refait le geste met le doigt sur le côté de sa gorge pour « signer » le son puis le fait sur N. Signe avec l'index En levant l'index Lève l'index En signant avec l'index</p>

		<p>L'imité en signant En « signant » le son En signant avec l'index</p>
	Mime	<p>Trace le chemin avec la bergère Lui refait faire l'empreinte de la main Fait faire le trajet à la bergère en tenant les mains de N. Etale le sable. met les mains ouvertes au-dessus du bac et fait de grands gestes mime avec les deux mains Mime avec la main fait des grands ronds dans le sable Passe son doigt au-dessus du sable entre les cylindres attrape la main de N. pour tracer dans sa main</p>
	Désignation	<p>M passe sa main dans le sable En éloignant les quatre premiers et alignant les autres En passant au-dessus des moutons avec son doigt pour suivre la ligne Lui montre devant les yeux et la fait tourner Montre le chien devant ses yeux. En suivant au-dessus des moutons avec la bergère Pointe le chien du doigt suit la trace avec son doigt montre son oreille Montre ses yeux, puis les moutons Suit la trace Pointe le mouton Montre le sable à côté suit la trace avec le doigt pointe le premier mouton pointe les moutons au fur et à mesure suit la trace avec son doigt précède de la main le mouvement de N. Montre le tour du bac à sable avec son doigt Montre le bac à sable de la tête puis met la main dedans la ramène au milieu du bac sous le sable et secoue pour faire du bruit En montrant les lettres alignées de la tête Pointe Montre le a que N vient de poser Pointe le n sur l'étiquette Montre le déplacement avec son doigt pointe sur l'étiquette En pointant l'étiquette pointe sur l'étiquette Trace un trait sous les lettres dans le sens de la lecture en scandant le prénom Trace en même temps montre son index et trace sur l'épaule de N fait l'empreinte du n</p>

Annexe 18 : Grille d'analyse de l'ancrage corporel de la séance de Lucie

		Actions
Nora	Cadre	<p>glisse la main sous le tissu en regardant L regarde toujours L, fait ce qu'elle dit garde une main sous le tissu, tend l'autre main glisse sa main regarde, serre avec une main, appuie avec les deux mains L fait bien toucher la matière sous le tissu serre le bouchon serre le coton sort l'objet, un petit tabouret en jouet avec un revêtement sort du tissu En montrant le tissu Touche attrape les deux Passe sa main sous le tissu cherche, langue tirée, regarde L. en rentrant sa langue sort une éponge la regarde passe ses mains dans la boîte sous le tissu écoute, concentrée, tête posée sur les mains se redresse en souriant, glisse sa main le sort, le regarde et le tend à L. touche, appuie touche, on entend le bruit En lui faisant toucher l'objet appuie sur le corps de la poupée en la regardant appuie dessus avec ses deux mains serre le coquillage dans sa main le prend, le regarde, appuie avec ses mains attrape le coton et le frotte directement contre sa joue appuie sur le bâton range les objets dans la boîte</p>
	Spontané	<p>avec l'autre main dans sa bouche Fait du bruit avec la main dans la bouche hoche la tête hoche la tête en regardant ailleurs regarde toujours ailleurs en tirant la langue regarde ailleurs en tirant la langue hoche vigoureusement la tête frotte le coton sur sa joue en tirant la langue Fait le tour de son visage avec le coton appuie le bouchon sur sa joue, le serre dans sa main frotte le côté vert sur sa joue le frotte contre sa joue Se frotte la guirlande contre la joue se mord le doigt ouvre la bouche, tire la langue sort le bouchon, l'appuie sur sa joue Fait non avec le doigt tout en continuant à caresser le coton Continue à jouer avec le papier le froisse</p>
Lucie	Signe	
	Mime	<p>Imite l'action de caresser avec une main En imitant N. sans le coton l'imité avec sa main</p>
	Désignation	<p>pointe par-dessus le tissu frotte la main avec l'éponge</p>

		Tapote la table passe le coton sur la main de N Passe le coton sur la joue de N montre le coton Pointe le bouchon passe le coton sur la main de N. Repasse le coton sur la main de N. Lui montre
--	--	---

Annexe 19 : Grille d'analyse de l'ancrage interactif de la séance de Paméla

	Verbatim et actions
Cadre	<p>On va dire tout ce que tu vois là <i>Regarde, suis un petit peu là comme ça</i> P suit les images avec son doigt <i>alors tu vas écouter avec tes oreilles</i> <i>Regarde ce que ça fait</i> <i>qu'est-ce que tu fais pour en entendre un autre ?</i> <i>qu'est-ce que tu fais ? avec ton doigt</i> <i>alors on re-écoute ?</i> <i>vas-y appuie</i> <i>tu me le redis bien ?</i> <i>Dis-moi le gre nou ille</i> <i>regarde moi</i> <i>on re-écoute</i> <i>montre-moi</i></p>
Fonction contenante	<p>P hoche la tête <i>oui</i> <i>d'accord</i> <i>Ah, ça c'est compliqué</i> <i>oui, et le dernier ?</i> <i>Bravo. Attends je vais monter un peu le son</i> <i>voilà ! Allez on en fait un autre ?</i> P regarde la souris <i>peut être, peut être la grenouille on sait pas</i> <i>c'était la grenouille ça t'es sûre ? je crois pas moi, attends, on va le re-écouter</i> <i>Bravo, après, un autre</i> P hoche la tête <i>attends je mets la petite flèche, vas-y clique.</i> <i>Super ! Et on continue</i> <i>Ah non c'est pas le singe, on re-écoute</i> <i>Oui !</i> P hoche la tête <i>c'est quelque chose, ah oui ça ressemble plus à la cloche tu as raison</i> <i>tu te souviens de ce que c'est les cymbales ?</i> <i>attends ! attends ! il faut aller, regarde, il faut mettre la petite flèche dessus</i> <i>d'abord.</i> <i>quoi ? le bruit qu'on entend dans le couloir ?</i> <i>je sais pas... qui tu as vu dans le couloir en venant ?</i> <i>c'est peut être elle, c'est peut être Morgane qui fait le ménage dans le couloir.</i> <i>C'est ça ?</i> <i>voilà. Tu appuyais pas au bon endroit</i> <i>continue</i> <i>Il est où le poussin</i> <i>ouais allez, clique</i> P regarde N <i>Tu la vois la trompette ?</i> <i>c'est pas le violon on va le re-écouter c'est un autre instrument</i> <i>voilà</i> <i>Allez</i> Ecoutent, se regardent, hochent les épaules <i>ouais Allez clique</i> <i>c'est bien</i> <i>(rires) tu vois un crocodile là ?</i> En insistant, se regardent <i>c'est bientôt fini N.</i></p>

	<p> <i>non c'est pas l'heure, il reste encore un petit peu Regarde on a pas tout fait on les a pas tous entendus les bruits oui bravo parfait qu'est-ce que c'était ? Fait signe « presque » On approche, c'est un instrument de musique. Mais le violon on l'a déjà entendu oh !!!! c'est moi qui ai appuyé P la regarde de l'air « es-tu sérieuse » ? oui ! c'est le cheval (rires) allez vas-y, clique Super, et le dernier attends mais oui mais parce que tu n'appuies pas au bon endroit Voilà super N. ! y'en a plus c'est fini c'était le dernier maintenant c'est l'heure je te remercie d'être venue travailler avec moi P prenant le menton de N tu as bien travaillé</i> </p>
<p>Nomination</p>	<p> <i>l'éléphant ah, c'est pas une poule qu'est-ce que ? un coq le violon le réveil le hibou trompette la chèvre flûte C'est un mot compliqué Cymbales le tigre le hibou Allez on va sur le tigre oui, qui fait cocorico ? comment il s'appelle lui ? le coq C'est le réveil C'est pas une moto c'est quoi ? c'est un avion c'est pas n'importe quel oi voilà, poussin non, ça ce que tu me montres c'est le violon ce qu'on cherche c'est la trompette On souffle on souffle dedans ça c'est la flûte Un autre instrument dans lequel on souffle la trompette qui fait ça ? oui, comment il s'appelle ? la flûte non c'est un animal qui ressemble un peu à l'âne je peux te raccompagner ?</i> </p>

Annexe 20 : Grille d'analyse de l'ancrage interactif de la séance de Caroline

	Verbatim et actions
Cadre	<p>viens d'abord, on va s'asseoir oh lève pas le doigt, montre-moi où il est Regarde redis-le toi regarde, on va utiliser, et c'est toi qui va l'installer, tu vas me dire ce que c'est... on va aller le prendre et on va construire pour faire va chercher là-bas maintenant je voudrais qu'on aille mettre le Tunnel Le toboggan on le fait ensemble on va l'amener près du toboggan on va faire tout le parcours et on va revenir ici ça sera l'arrivée. vas-y tu peux y aller, tu me dis ce que tu fais tu descends ? Mets-toi en face Ici et bien en face enlève tes bras pour glisser montre-moi comment tu fais une roulade non sans sauter, tranquillement, tu vas mettre tes mains, tu poses bien ta tête et tu enrôles, enrôle ta tête ! vas-y tu te mets assise et on va regarder tout ce que tu as fait, Tu vas, on va prendre le.... les flèches [...]et on va poser les flèches pas terre Alors regarde, on va prendre les petits papiers Tu vas prendre le bébé, comme l'autre jour Le départ c'est ici, on commence ici, le petit parcours d'accord ? toi tu l'as fait, t'as mis les flèches, maintenant tu vas le faire faire au bébé, d'accord ? tu le prends et tu fais avec lui c'est toi qui lui dis ce qui faut faire au bébé, d'accord ? enlève tes bras, enlève tes bras des côtés pour glisser on va refaire tout le parcours mais tu vas faire autrement d'accord ? tout à l'heure, t'es montée sur le cheval, d'accord ? Là je voudrais que tu passes en dessous là, je veux que tu ailles dans le tunnel comme le petit lézard il rampe allonge-toi allonge-toi complètement Regarde devant-toi regarde ce que tu fais va poser tes mains Mets tes mains enrôle ta têteNon, ta tête elle est de travers il faut que ta tête elle soit bien enrôlée comme ça N. là, on va faire comme l'autre jour le grand dessin où on va faire le petit collage des feuilles, d'accord ? moi je vais dessiner regarde N. ! viens, viens mettre la feuille du cheval Sur ma feuille colle, montre-moi comme tu colles regarde ce que tu fais N. par contre regarde ce que tu fais</p>
Fonction contenante	<p>c'est bon, allez viens N. super Moi aussi je vais enlever mon blouson, mon manteau, je vais mettre Où est-ce qu'on se met d'abord ? mardi, où tu t'es assise où est-ce que tu étais assise ? Se mettant accroupie devant N. Là c'est pour moi tu peux aller t'asseoir là-bas ? d'accord, alors moi, je t'ai dit mardi, tu as super bien travaillé C'était super D'accord ?! alors on va refaire pareil</p>

d'accord ?
Qu'est-ce qu'on avait fait avec les petits papiers ?
Regarde N. est-ce que tu te souviens que j'avais pris les feutres et...Qu'est-ce que j'avais dessiné ?
d'accord
je le dessine, oui, on refait d'accord ?
J'ai pas de blanc, c'est pas possible de faire du blanc,
alors je fais comme ça
alors, attention bouge pas trop
t'as un petit peu de mal à le dire aujourd'hui
tu crois ? c'est le cheval ?
oui encore, on va refaire, on va reprendre les choses qu'on avait faites C'est super, tu te souviens très très bien !
d'accord, on va faire le cheval. Et puis moi aussi j'ai ...
Après tu te souviens il faut que tu m'aides
voilà, mon tapis il a toutes ses couleurs et puis, qu'est-ce qu'il me manque ?
oui bravo !
hoche la tête
alors, après, tu sais, après on fera sur une grande feuille aussi. D'accord ? Là, maintenant qu'on a les petits papiers, on va aller construire notre parcours
oui !! c'est super ! alors où est-ce qu'il faut qu'on le mette le cheval ? qu'est-ce qu'il nous manque là ?
oui..., je t'aide, voilà, on va le faire à deux, tac, tac, tac, ici on va le mettre, poum,
alors après, C'est tout c'est tout c'est tout Celui-là où est-ce qu'on le met ?
oui... d'accord Stop stop stop stop stop
ah tu penses qu' on le met tout à côté, comme ça, on essaye ? allez
On met ça dessus ?
oh... est-ce que ça va tenir là ?
alors comment on fait ?
met le plus loin... ah le tourner, non il est dans le bon sens
ah mais regarde, si je le mets dessus...
Est-ce que là ça va être possible
oui ! oui bravo, bravo N.
alors, comme ça ça va être difficile parce qu'on va mettre le toboggan,
d'accord ? donc le tunnel on va le mettre dans l'autre sens N.
on le fait ensemble parce que c'est lourd
non c'est pas l'heure, après on prendra la poupée N.
elle est là ! d'accord
Alors tu fais du cheval ? montre-moi comment tu fais ?
Non non non non, qu'est-ce qu'il y a ? après, juste après
C se penche et se montre du doigt en l'encourageant des yeux à redire
se montre du doigt et l'encourage à faire une phrase
d'accord, A. n'est pas là, elle est malade, d'accord
3... partez oui ! bravo
on va terminer par le ballon allez, qu'est-ce que tu fais avec le ballon ? qu'est-ce que tu as envie de faire avec le ballon ?
ah alors attends, on va se reculer un petit peu... et je vais pousser un petit peu les tapis
Attends attends attends
est-ce que tu fais une roulade d'abord sans le ballon ? d'accord ? pour bien me montrer d'abord comment tu fais les roulades et après on prend le ballon, d'accord N.?
super, alors maintenant tu peux faire une roulade du ballon
encore, aller une dernière et après on va s'asseoir là-bas sans sauter, tu t'allonges dessus Tu lui fais un câlin à ce ballon, Voilà, tu lui fais un câlin, d'abord tes mains, va mettre tes mains, c'est tout
Non non plus loin plus loin, pose ta tête enroule Yoa.... Moi j'ai juste, tenu le

*ballon, super !
dans le tunnel tu marchais comme ça,
se montre en l'invitant en reprendre
d'accord et après ?
d'accord N. alors, attends, on va faire encore d'autres choses.
On va toutes les sortir ça sera plus facile d'accord ? voilà, voilà, alors
Le départ c'est ici N, où est-ce que tu mets une flèche ?
Attends, je vais te les donner une après l'autre, vas-y
Où est-ce que tu mets la première flèche ?
d'accord, alors, ok
Là c'est le départ, d'accord, ok, après la deuxième
Non, non non N. on commence au début, la première chose que l'on a fait
d'accord après c'est le, après le cheval qu'est-ce qu'on est allé faire ?
d'accord Voilà, super
Et après, où est-ce que t'es partie ?
ah ! t'es montée comme ça ?
faut que tu mettes la flèche vers le... qu'est-ce que tu as fait après le toboggan ?
voilà, donc tu mets la flèche Non N. Pas dans ce sens-là, ici vers le ballon
voilà, vers le ballon, dans ce sens là
c'est mon manteau N.
oui, tu as besoin d'aide ?
C'est tout N. on a tout mis. D'accord ?
oui enlève toi le gilet Oh !! t'as un joli tee-shirt
on a beaucoup bougé du coup tu as chaud, c'est pas grave
qu'est-ce que tu lui dis de faire là ?
ah, il va peut-être falloir que tu ailles avec lui
allez allez allez, vite vite vite vite
Tape dans les mains
oui je te le porte vas-y, il le fait avec toi
c'est au bébé qu'il faut dire d'attendre d'accord
non, non il a pas fini le bébé, le parcours, qu'est-ce que tu vas lui faire faire ?
non, pas de tout de suite, après il va dormir, il a pas encore fini le parcours
allez, comment tu lui fais faire ? on lui fait faire la roulade ?
Et après on terminera par les petits dessins Le bébé il va se reposer d'accord ?
Voilà, allez jusqu'au bout comme le petit lézard,
ouais !!! super
d'accord !
on va faire les petits dessins à table après, et après ça sera l'heure de retourner
en classe
Non sans t'énerver, on part... en faisant un câlin au ballon
C met N. devant elle et lui tient une épaule devant la feuille
oui c'est pas la même que, que la maîtresse je sais c'est vrai mais celle-là elle
marche bien aussi.
je vais te le mettre un petit peu droit sinon t'auras pas la place pour mettre le
ballon après
C lui souris pour confirmer, attend...
En hochant la tête
après je te laisserai 5 minutes Allez C'est super, tu travailles très très très bien. Je
vais le dire à la maîtresse elle sera contente
d'accord, super N. et tu te souviens on a mis des petites ...
C la regarde en souriant et hoche la tête pour l'encourager à reprendre
d'accord, bon, on fera ce travail la prochaine fois, je pense que là t'as très très
bien travaillé N.
c'est bientôt l'heure
T'as très très bien travaillé
Viens te mettre ici N.
oui tu peux prendre la boîte*

	<p><i>tu pourras l'amener, oui, si tu veux d'accord, tu veux prendre le dessin à la maison, je suis d'accord N. mais ceux-là ils sont un petit peu durs, tu peux prendre ceux-là tu termines le dessin, on va retourner en classe, d'accord N. ?</i></p>
--	--

Nomination	<p> <i>De quelle couleur il est le ballon ? le ballon blanc to bo gan alors qu'est-ce que tu fais là ? comment tu te mets là ? là tu montes et après tu ? descend Qu'est-ce que c'est ? Quelle couleur il manque là ? il y a du vert le Tunnel mon tunnel, il est grand.... ! mon tunnel il est rouge on tourne ? et c'est comment ? pourquoi tu dis ho hisse ? c'est ? C'est lourd ? on a mis pour faire le on a mis ho hisse, ho hisse c'est lourd !!! qu'est-ce que tu fais là ? le cheval, elle est où sa tête au cheval ? c'est la queue d'accord... t'es montée sur le cheval dans le tunnel allez maintenant tu... je monte à ? comment ça s'appelle ? l'échelle je monte à l'échelle je glisse Et on va terminer par le... roulade ? en premier c'est le ? qu'est-ce que tu as fait avec le cheval ? monter sur le cheval c'est quoi ? qu'est-ce que tu as fait ? non, pas en-dessous, dans le tunnel comment t'étais dans le tunnel, comment ça s'appelle ça ? à quatre pattes dans le tunnel, alors comment tu dis comment ça s'appelle l'é ? T'es montée à l'échelle, tu t'es mise assise la roulade, sur le... Ho hisse c'est dur, monte sur le cheval bébé Tu lui dis ? N. va dans le tunnel avec le bébé il monte à l'échelle il est... sur les genoux ? sur tes genoux à toi tu t'assois bébé, après tu fais le câlin au ballon et ? Il met ses mains où ? comment ça s'appelle ? met tes mains sur le tapis bébé et puis la... c'est quoi ça ? allez, enroule la tête bébé une barre, l'échelle elle a une barre au milieu</i> </p>
------------	---

	<i>oui on va la coller</i> <i>je monte</i>
--	---

Annexe 21 : Grille d'analyse de l'ancrage interactif de la séance de Mahé

	Verbatim et actions
Cadre	<p> <i>alors où elle est ton étiquette ? si regarde bien regarde, elle est-où ton étiquette ? viens t'asseoir là, sur la chaise bleue Et aujourd'hui la bergère, c'est toi qui va la tenir, elle va aller donner à manger à tous les moutons Tu dois la faire se promener dans le sable, elle doit aller donner à manger à tous les moutons et à la fin, elle ira voir le chien. regarde Donc tu vas faire promener la bergère et elle doit aller voir tous les moutons alors, regarde ta bergère ce qu'elle a fait N. regarde, regarde les moutons allez tu vas ranger la cuillère et la casserole ? hop je les mets là, tu t'assois ? Et on va remettre le sable bien à plat toi tu vas faire avec ton doigt On va toujours commencer à la bergère le chemin Tu vas voir Et on finit au chien. Alors regarde, avec ton doigt, tu vas partir de la bergère, tu vas aller toucher le mouton, descendre toucher ce mouton, et remonter jusqu'au chien d'accord ? allez mets ton doigt sur la bergère tu descends jusqu'au mouton Tu remontes Regarde où tu vas Et tu remontes jusqu'au chien Tourne ta chaise tu regardes pas ! il va falloir que tu les retrouves, et que tu me dises ce que tu as trouvé Allez, tu peux chercher avec tes mains, tu peux te mettre debout vas-y avec tes mains, cherche, dessous regarde bien N. n, regarde è-ne Tu le fais toi ? partout avec tes mains, fouille Regarde bien, c'est comme ça Regarde C'est pas n regarde Encore, gratte regarde, ya des petites collines là Alors cherche dessous, va gratter regarde frotte ta main je voudrais que tu prennes si tu peux les lettres de ton prénom Regarde, je te mets le modèle, je te mets ton étiquette, ici Qu'est-ce que tu dois prendre comme lettre pour écrire ton prénom ? tu le poses dans le sable ? après qu'est ce qui faut pour écrire N. ? prend-le le a regarde le modèle regarde tout à l'heure avec les moutons on a écrit le n et on a écrit le w où est-ce que tu commences ? Pour tracer le chemin On part toujours de la bergère Avec ton doigt Et maintenant regarde, fait un petit trait entre les deux poteaux Avec ton doigt Comme ça il va falloir que tu fermes les yeux Attends tiens-toi bien sur la chaise Tu fermes les yeux mais tu me donnes ta main Ferme tes yeux Je vais faire une lettre dans ta main, tu vas devoir deviner qu'elle lettre le fais T'es prête ?</i> </p>

	<p>alors ferme les yeux, je vais tracer une lettre dans ta main tu dois trouver qu'elle lettre je fais non mais t'as pas besoin de prendre du sable On le fait juste glisser fais-le avec ton doigt Le l dans la main de maîtresse Regarde On va descendre Regarde ce que tu fais On va descendre, et on tourne Alors regarde, tu sais ce qu'on va faire Je vais te faire soit le s, soit le e Tu dois deviner lequel je te fais dans le dos d'accord ?</p>
Fonction contenante	<p>super. Allez on la prendra tout à l'heure Tiens assieds-toi T'as vu j'ai enlevé toutes les voitures hein ? je t'ai amené autre chose, tu veux voir ? attention N. huit moutons, alors regarde on va recompter, une fois je te montre oui tu peux les regarder, et ensuite on va les mettre dans le sable. Et on va se raconter une petite histoire avec est-ce que je peux les placer moi ? regarde, celui-là je le mets tout au fond, celui-là aussi je les mets un peu partout, et ensuite je vais te donner une bergère alors attends je vais bien étaler le sable pour qu'on voit pas de marques pas avec les voitures aujourd'hui, regarde Elle va voir le premier mouton, elle marche... et elle doit aller voir tous les moutons pour leur donner à manger, il faut pas en oublier hein ? il faut passer à côté des, alors tu peux te mettre debout Mets-toi debout Voilà vas-y continue ah on va le faire ça après, on va écrire N. je sais pas, ya la musique ? c'est les copains qui mettent la musique ? à la danse on le fera une autre fois Là le chemin, de la bergère Est-ce que ta bergère elle a été voir ce mouton ? ah non je vois pas de trace à côté est-ce qu'elle a été voir ce mouton au fond ? ya une trace à côté ? non alors je vais enlever des moutons parce qu'y en a beaucoup là, hop, je vais enlever des moutons il faut que ta bergère elle passe à côté de chaque mouton à côté N. là oui Mets-toi debout Vas-y alors on va recommencer, je vais t'aider Après tu le feras toute seule Tu as le droit de marcher regarde, N. ? Elle monte la montagne, « bonjour mouton » on va voir l'autre mouton qui est très très loin et celui-là, et celui-là et on finit par le chien. Regarde, la bergère elle a été voir tous les moutons là Oui ? Allez je vais te les rapprocher, elle va faire une dernière promenade parce qu'y en a qui'ont pas eu à manger alors, bonjour bergère tu vas aller donner à manger aux moutons ? attention il faut passer à côté de chaque mouton à côté on va voir celui-là et on va faire une caresse au chien Ouah !!!!</p>

bravo N. super, alors regarde
 à la fin tu pourras préparer à manger
 ça y est c'est bon ?
 est-ce qu'il y a des trous dans ta casserole ?
 ah si, sinon on peut pas faire des routes dans le sable !
 non regarde N.
 Là on fait un petit travail, donc après on pourra faire une montagne si tu veux.
 D'accord ?
 non, non N., hop
 Tu m'aides, voilà
 encore alors
 Attends j'efface
 Hop
 regarde on commence ici on monte jusqu'au mouton On descend voir l'autre
 mouton tout en bas Et on remonte faire une caresse au chien.
 tu peux enlever ton pull si tu veux
 alors, on va faire un autre
 E. il travaille avec L. aujourd'hui je travaille que avec toi
 attends j'efface, j'efface
 ah non c'est pas encore l'heure de la maison
 Attention ! est-ce que tu as commencé à la bergère ?
 Oulala t'as été loin hein Faut le toucher Tu reviens toucher l'autre mouton
 Ouah !
 alors on va faire un petit jeu
 tu triches pas N. hein ?
 Tu peux l'attraper hein.
 bravo N. tu l'as trouvé alors attends, est-ce qu'y en a d'autres ?
 il est caché ?
 Tu le prends celui-là ?
 Tu le connais hein ?
 ah les moutons ils sont là ! A côté Ya pas de moutons, ya que des lettres là
 alors, tu crois qu'on a tout trouvé ?
 oh ! tu m'as mis du sable dessus
 tu veux encore te cacher ?
 Alors attends
 On est sûre qu'y en a plus ?
 bah c'est pas une lettre, c'est une cuillère qui avait pas été rangée!
 et là, regarde, je te fais une colline, vas-y cherche dessous
 ils sont cachés ! ils sont où ?
 ah ! comment tu sais qu'elles sont cachées ici ?
 ah après on va écrire N. alors qu'est-ce qu'il y a là ? (chuchotant)
 e Comme, c'est la lettre de qui ça ?
 E. ! Allez cherche encore
 tu l'as dit tout à l'heure
 je sais pas, attends on va chercher
 Regarde tu as vu comment je fais pour chercher ?
 Je vais tout au fond
 comme ça c'est bien
 Alors doucement
 Et ici, c'est pas mal ici
 Là on voit bien
 il se met en premier le a ?
 la première lettre qu'est-ce que c'est ?
 donc le a il va de l'autre côté
 oh il a la tête à l'envers là
 regarde N. ? il est à côté du w
 j'en vois deux Regarde bien Tu la vois ? Tu vas le chercher le l ?

*Tu le vois pas ? Super !
tu aimes bien qu'on cache les lettres Alors si tu veux je peux cacher les lettres de
M. D'accord ?
et après on fera un dernier jeu d'accord ?
attends
Oui on va faire un autre jeu rigolo après
c'est moi qui, non on va pas jouer à cache-cache dans la classe
on y jouera à la récréation
à la récréation on jouera à cache-cache
regarde N. Ils ont faim ces moutons ! Oh ils ont très très faim !
non regarde N. Hop, là t'es en train de faire le n C'est bien de faire le n mais
regarde là t'as pas été voir le mouton. Va voir le mouton
Là super, touche-le Et descends voir le chien Super
c'était pour t'aider à faire le petit trait
montre-moi comment tu fais, je sais que tu es très forte !
Alors regarde le n, tu le fais du mauvais côté
Descend vers maîtresse, vers maîtresse
Voilà tu le fais encore tu montes et après tu viens vers la maîtresse
L'heure de la récréation je vais te dire ça
Oh c'est bientôt, on va faire un dernier jeu
O !!!! bravo ! tiens tu as gagné !
O, une autre, j'efface Ferme les yeux... Tu es prête ?
non c'était le s regarde J'ai fait comme un serpent dans ta main
Ferme les yeux Concentre-toi
Je suis pas en train d'écrire sur ton tee-shirt, regarde je fais comme ça
bon tu as très bien travaillé N.*

Nomination	<p> <i>Qu'est-ce que c'est ? des moutons tu veux les compter ? tu les mets en ligne ? tu fais une ligne de moutons ? Tu sais ce que c'est une bergère ? Une Bergère La bergère elle s'occupe des moutons et ça qu'est-ce que c'est ? le chien le chien Le chien il travaille avec la bergère. et oui ça marque, on voit le chemin qu'elle fait la bergère tu fais ton empreinte de main c'est ça ? c'est la montagne ? tu veux tout prendre ? qu'est-ce que tu as fait là. une montagne ? qu'est-ce que tu fais là ? tu remplis ? tu as vu que ça coulait ? il ya des trous ? J'ai cassé la montagne Qu'est-ce qui a écrit là ? ya écrit N. ? ya écrit Ya juste un ? C'est quoi cette lettre ? n le n de N. tu prends la bergère tu descends... jusqu'au mouton on remonte jusqu'à ce mouton tu descends jusqu'au mouton bleu et tu remontes jusqu'au chien qu'est-ce que tu as fait là ? w, tu le dis-toi ? qu'est-ce que tu as fait là ? w... j'ai caché des petites choses dans le sable. qu'est-ce que c'est ça ? La lettre m qui c'est qui s..... Qu'est-ce que c'est cette la lettre a qu'est-ce que c'est ça ? encore un a el-le Qu'est-ce que c'est que cette lettre ? U tu veux que je cache la lettre Alors qu'est-ce que c'est celle-là ? r qu'est-ce que c'est ? el-le iiii ! c'est qu'elle lettre ça ? C'est le e Oh tu fais des grands cercles qu'est-ce que c'est cette lettre ? Comment elle s'appelle cette lettre ? c'est des petits plots, rouges</i> </p>
------------	---

*t'as fait un château
qu'est-ce que j'ai fait là ?
o
Je descends et je tourne
C'était le l
oui on le regarde
On monte, on descend et on remonte
Un grand..... rond
n
les empreintes On peut faire le n*

Annexe 22 : Grille d'analyse de l'ancrage interactif de la séance de Lucie

	Verbatim et actions
Cadre	<p>tu peux glisser la main sous le tissu Tu ne sors pas la main Alors tu vas me dire si c'est doux ou si c'est dur touche-le Tu vas me dire ça, est-ce que c'est doux, est-ce que c'est mou ou est-ce que c'est dur ? Touche-le prend les deux dans tes mains C'est comment N. ? C'est dur ou c'est doux ? Mets les deux mains dedans Dis-moi, est-ce que ça gratte, est-ce que c'est doux ou est-ce que c'est dur ? Alors N. tu vas mettre la main dans la boîte à trésor et tu vas deviner ce que ça peut bien être. Tu vas deviner si c'est par exemple du papier, une feuille, tu vas deviner si c'est un arbre par exemple, une écorce... On met la main ? Tu devines ce que tu touches Et puis tu me le dis avant de le sortir touche le avec ta main on le sort pas ! L lui retient la main touche</p>
Fonction contenante	<p>Allez vas-y (chuchoté) Va dans la boîte à trésor donne-moi ta petite main attends attends On continue, tu enlèves ta main j'te prie ? Je vais te le dire Attention, tu peux mettre ta main, vas-y, L. regarde Attend C'est dur ou c'est mou ? très bien On va mettre la main à nouveau dans la boîte Attend c'est ? dur, tu as dit que c'était dur Tu trouves que c'est dur D'accord Est-ce que c'est dur comme ça ? Allez le petit trésor... L'encouragement du regard attends tends tends tends Un instant N. Vas-y mets ta main Très bien Allez un autre Les deux petites mains elles vont plonger dans la malle au trésor Et on termine le jeu Vas-y Attention, tu te concentres, est-ce que c'est dur est-ce que c'est mou ? un trésor Très bien ! Et en dernier, vas-y L'encouragement très bien , on va finir là le jeu... Je regarde... Là tu as quelque chose N. Tiens très bien Attention... allez !! on va aller dans la boîte aux trésors oui mais là elle est partie la guêpe. L'encouragement du regard tu sais pas ? Allez hop on le sort Donne-moi ta petite main dans la malle au trésor Alors quel est le trésor là ? t'as gagné C'est très bien, c'est très très bien N. Ensuite, on continue le jeu ? Ces petites mains ne veulent pas aller dans la boîte aux trésors ? Hop, on met la petite main dans la boîte... c'est bien N. Allez hop il reste un autre trésor et puis c'est terminé</p>

	<p><i>On l'a déjà vu...</i> <i>Très bien N., et bien voilà notre petit jeu est terminé, ça t'a plu ?</i> <i>merci N. ! c'est super !!</i> <i>et ça oui ? C'est vrai qu'on l'a oublié</i> <i>Merci N. !</i></p>
Nomination	<p><i>est-ce que c'est dur ?</i> <i>ça gratte ?</i> <i>oui ça gratte, je te le montre</i> <i>est-ce que c'est dur comme la table ?</i> <i>c'est dur</i> <i>C'est un ?</i> <i>doux comme...</i> <i>doux comme quoi ?</i> <i>c'est doux !</i> <i>C'est dur ? c'est doux ?</i> <i>C'est une petite ?</i> <i>bon ça gratte</i> <i>C'est mou, c'est dur, ou ça gratte ?</i> <i>c'est mou</i> <i>tiens, là, qu'est-ce que c'est ça... devine</i> <i>C'est du coton</i> <i>c'est doux</i> <i>dur</i> <i>aïe !! Et oui ça fait mal, ça gratte !</i> <i>qu'est-ce que c'est ?</i> <i>C'est comment ?</i> <i>c'est doux aussi, ça gratte pas</i> <i>Qu'est-ce que ça peut bien être ça ?</i> <i>un bâton</i> <i>C'est un bâton</i> <i>c'est dur</i> <i>Est-ce que c'est froid ?</i> <i>Qu'est-ce que c'est ? du papier ?</i> <i>Un petit verre</i> <i>un papier...</i> <i>CO-quillage !</i> <i>Et ça qu'est-ce que ça peut bien être,</i> <i>Poupée</i> <i>Ça fait du bruit...</i> <i>papier !</i> <i>carton</i> <i>Qu'est-ce que c'est c'est doux ?</i> <i>C'est un tissu</i> <i>un bouchon pour la peinture</i> <i>Le tissu</i> <i>c'est mou</i> <i>Le coquillage il est dur ou il mou ?</i> <i>Dur</i> <i>Le verre ? il est dur ou il mou ?</i> <i>Dur</i> <i>Le coton ?</i> <i>Il est doux, dur ou mou ?</i> <i>Ça fait du bruit ça</i> <i>Papier</i> <i>on les remet dans la boîte</i></p>