

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

EVALUATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE EN

SCIENCES

HUMAINES SOCIALES ET

EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

CURRICULUM

AND EVALUATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR

THE SOCIAL AND EDUCATION

SCIENCES

Education spécialisée

**HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES
TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABLETES
LINGUISTIQUES CHEZ LES ENFANTS AUTISTES D'AGE
SCOLAIRE DU CENTRE CESAM-CRERA YAOUNDE.**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de
Master en Sciences de
l'Education

Par : ATANGANA Virginie Salomé

Titulaire d'une Licence en Psychologie de l'Enfant et Psychopathologie

Sous la direction de

Pr. NKELZOK KOMTSINDI Valère

Maître de conférences (MC)

Année Académique : 2018



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES ABREVIATIONS	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES CHEZ LES ENFANTS AUTISTES D’AGE SCOLAIRE DU CENTRE CESAM-CRERA YAOUNDE	5
CHAPITRE 1 : ANALYSE CONCEPTUELLE ET THEORIQUE SUR L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES	6
1. ANALYSE DES CONCEPTS	6
2. MODELES THEORIQUES SUR L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES CHEZ LES ENFANTS AUTISTES D’AGE SCOLAIRE	24
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE SUR L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES	40
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATIONNEL SUR L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES CHEZ LES ENFANTS AUTISTES D’AGE SCOLAIRE	61
CHAPITRE 3 : ETUDE EMPIRIQUE DE L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES CHEZ LES PERSONNES AUTISTES D’AGE SCOLAIRE	63
3.1. RAPPEL DE L’OBJET D’ETUDE.....	63
3.2. OPERATIONNALISATION DU CADRE DE L’ETUDE.....	63
3.3. ECHANTILLONNAGE	74
3.4. ECHANTILLON.....	75
3.5. METHODE D’INVESTIGATION ET DE COLLECTE DE DONNEES	76
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ANALYSE INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS SUR L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABLETES LINGUISTIQUES	80
4.1. PRESENTATION DES SUJETS	80
4.2. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS A PARTIR DE LA GRILLE D’OBSERVATION	84
4.3. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS A PARTIR DU GUIDE D’ENTRETIEN	91
4.4. RELATION QUI EXISTE ENTRE LES VARIABLES DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	106
4.5. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES.....	110
CONCLUSION GENERALE	112
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	116
ANNEXES	122
TABLE DES MATIERES	157

DEDICACE

A mon époux ONDOA BEKOLO

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche est le résultat d'un dur labeur qui a fait intervenir plusieurs personnes dont il serait nécessaire d'exprimer notre gratitude. Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire le Pr. NKELZOK KOMTSINDI Valère pour sa grande disponibilité, son soutien, son orientation, ses précieux conseils et ses encouragements qui ont constitué un apport considérable sans lequel ce travail n'aurait pas pu être mené à bon port. Qu'il trouve dans ce travail un hommage vivant à sa haute personnalité.

Nos remerciements s'étendent également au Pr. MBALA ZE Barnabé chef de Département des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 pour sa bonne collaboration, son assistance permanente qui nous éclairé sur le chemin de la recherche.

Nous tenons également à exprimer nos sincères remerciements à tous les enseignants qui nous ont enseignés notamment le Pr. Marc Bruno MAYI, les Dr. BANINDJEL Joachim, BALIABA Simon Pierre, Dong Thierry, MBOUA Pierre Célestin; Mme NGUEYONG Pascale, Mr. IGOUI MOUNANG Gilbert, Mr. EBE ZAMBO François et Mr GNASSIRI qui nous ont enseigné de qui par leurs compétences nous ont soutenu dans la poursuite de nos études.

Toute notre reconnaissance va à l'endroit du directeur du centre CESAM-CRERA Yaoundé, à tout son staff enseignant et à tous les enfants avec qui nous avons collaboré et dont cette recherche n'aurait jamais abouti.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de :

- Dr. TCHUENDJIO Rosalie pour son soutien, son coaching et son accompagnement dans la rédaction de ce mémoire ;
- Mes parents qui ont toujours été là pour moi qui ont inculqué en moi un modèle de labeur et de persévérance dont je suis fier ;
- Mes enfants plus particulièrement ma princesse Cyrielle, pour leurs divers sacrifices et leur soutien permanent et que j'ai quelque peu délaissé ces derniers temps ;
- Mes camarades notamment TADAHACHILLE Achille, DJIOMMO NYAKAM Rosine, CHE ENGOCHAN, KADJI Hervé, ANGUIAMBA Aurore, pour leur collaboration permanente.

Au terme de ce parcours, un grand merci à tous ceux qui de près ou de loin ont bien voulu apporter une idée à la réalisation de ce travail.

RESUME

Cette recherche explore la relation qui existe entre les compétences transversales et l'acquisition des habiletés linguistiques et de ce fait s'intitule: « *Hétéroremédiation des compétences transversales et acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM CRERA Yaoundé* ». En effet, nous partons du constat selon lequel l'acquisition des compétences linguistiques chez les enfants autistes pose un problème car la plupart des enfants autistes ont des difficultés à s'exprimer et ceci constitue tout de même un frein aussi bien pour leur développement que dans les relations qu'ils entretiennent avec l'altérité. L'objectif de cette étude est de déterminer l'importance de l'hétéroremédiation des compétences transversales sur l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire. La problématique est par conséquent la suivante : comment pouvons-nous aider un enfant autiste à améliorer ses capacités linguistiques en développant davantage les compétences cognitives moins affectées pour les utiliser comme support pour développer le langage ? Pour répondre à cette problématique, quatre (04) hypothèses de recherche ont été élaborées et deux (02) échantillons constitués d'un échantillon de dix-sept enfants autistes d'âge scolaire et un autre de deux (02) enseignants du centre CESAM CRERA. Afin d'éprouver nos hypothèses, deux (02) outils de collecte des données ont été mis sur pieds dont une grille d'observation et un guide d'entretien. Les réponses récoltées à partir de ces deux (02) instruments montrent clairement que l'hétéroremédiation des compétences transversales détermine l'acquisition des habiletés linguistiques des enfants autistes d'âge scolaire du centre *CESAM CRERA Yaoundé*.

Mots clés : *Hétéroremédiation, compétences transversales, habiletés linguistiques, enfant autiste.*

ABSTRACT

This research explores the relationship between cross-curricular competencies and the acquisition of language skills and is therefore entitled: "*Heteroremediation of cross-curricular competencies and acquisition of language skills in autistic children of school age CESAM CRERA Yaoundé*». We start from the observation that the acquisition of language skills in children with autism is a problem because most children with autism have difficulty expressing themselves and this is a hindrance to their development as well as to their relations with others. The objective of this study is to determine the importance of the heteroremediation of cross-curricular competencies on the acquisition of language skills in autistic children of school age. The problem is therefore: How can we help an autistic child to improve his or her language skills by further developing the less affected cognitive skills to use as a support for developing language? To answer this problematic, four research hypotheses were elaborated and two samples made up of a sample of seventeen autistic children of school age and another one of two teachers of CESAM CRERA center. To test our hypotheses, two data collection tools were set up, including an observation grid and a maintenance guide. The answers gathered from these two instruments clearly show that the heteroremediation of transversal skills determines the acquisition of language skills of autistic children of school age CESAM CRERA Yaoundé center.

Key words: Heteroremediation, cross-curricular skills, language skills, autistic child.

LISTE DES ABREVIATIONS

CESAM-CRERA	:	Centre d'Education Spéciale d'Application et de Méthode-Centre de Recherche en Education pour l'Afrique
DSM-V	:	Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders-V
TED	:	Troubles Envahissants du Développement
TSA	:	Trouble du Spectre Autistique
TDHA	:	Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
SIL	:	Section d'Initiation au Langage
SIL_s	:	Section d'Initiation au Langage Spéciale
CIDE	:	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
MCT	:	Mémoire à Court Terme
MLT	:	Mémoire à Long Terme
OMS	:	Organisation Mondiale de la Santé
FE	:	Fonctions Exécutives
IMC	:	Infirmité Motrice Cérébrale
CARS	:	Childhood Autism Rating Scale
HG	:	Hypothèse Générale
HR	:	Hypothèse de Recherche
APA	:	American Psychology Association
QR	:	Question de Recherche

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Indicateurs et modalités de la variable indépendante	65
Tableau 2 : Indicateurs et modalités de la variable dépendante	65
Tableau 3 : Opérationnalisation des variables sur l'hétéroremédiation des compétences transversales et acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA.....	71
Tableau 4 : Tableau d'échantillonnage des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire...	76
Tableau 5 : Tableau récapitulatif des enseignants spécialisés par classe.	76
Tableau 6 : Genre des participants	80
Tableau 7 : Tranche d'âge des participants à l'étude	81
Tableau 8 : Répartition des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire selon la classe fréquentée	82
Tableau 9 : Synthèse des résultats de l'observation des attitudes socioaffectives	84
Tableau 10 : Synthèse de la grille d'observation des enseignants sur les compétences méthodologiques.....	86
Tableau 11 : Synthèse de la grille d'observation pour les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles	87
Tableau 12 : Synthèse des résultats du contrôle des attitudes attentionnelles	88
Tableau 13 : Synthèse des résultats sur l'acquisition des habiletés linguistiques	90

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Répartition des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire selon le genre	80
Figure 2 : Répartition des enfants autistes d'âge scolaire selon leur date de naissance.....	81
Figure 3 : Répartition de l'échantillon par classe.....	82

INTRODUCTION GENERALE

Empreint de l'allemand « *autismus* », l'autisme selon Larban (2016) est un terme créé par le psychiatre suisse Bleuer en 1911 pour décrire le renfermement en soi de l'adulte schizophrène. Il est un trouble développemental de l'individu débutant avant l'âge de trois ans et touchant simultanément plusieurs aspects de l'individu dont les interactions sociales; la communication à la fois verbale et non verbale; le comportement avec des gestes répétitifs, stéréotypés, des rituels et des intérêts restreints. Les personnes ayant ce trouble présentent aussi des difficultés de contrôle des canaux sensoriels, des difficultés à relier simultanément les perceptions et ont une gestion des processus attentionnels complexes c'est-à-dire cette difficulté à focaliser leur attention sur ce qui est important. Elles expriment aussi une hypo ou une hypersensibilité sensorielle qui explique le fait qu'elles peuvent être soit agressées ou débordées par certaines sensations ou alors totalement indifférents à d'autres. Dans le domaine de la communication, leurs indices comportementaux tels que les éléments non verbaux (gestes, mimique, expression faciale, ton de la voix), qui sont appris naturellement chez les personnes ordinaires présentent des manquements. Bref elles ont des difficultés à comprendre l'environnement qui les entoure et les normes sociales notamment les exceptions. Elles présentent une faiblesse de la cohérence centrale (c'est-à-dire cette difficulté à traiter simultanément plusieurs informations); des difficultés à sélectionner des détails pertinents et possèdent une concentration excessive des détails. Leur manque de flexibilité mentale est ce qui les empêche de s'adapter à un changement de situation. Tout de même, les personnes autistes ont un problème avec la théorie de l'esprit (c'est-à-dire cette capacité qu'a un individu à prêter aux autres des états mentaux différents des siens), ce qui favorise de la sorte une perturbation des interactions sociales. C'est dans ce sens que Leroy et Masson (2011), le décrivent comme un syndrome de la catégorie des troubles envahissants du développement (TED) qui apparait dans la petite enfance et qui altère notamment les capacités langagières. Ainsi, l'autisme devient alors ce trouble apparaissant précocement chez l'individu et qui en plus de la triade symptomatique suscitée se caractérise par d'autres troubles touchant l'intégrité de la personne comme les troubles alimentaires, les troubles de sommeil et bien d'autres troubles.

L'école qui fait l'objet de notre descente est structurée telle que nous avons une Section d'initiation au langage spéciale (SIL_s) où tous les enfants à difficulté se retrouvent. Ils

vont y passer du temps en fonction de leurs aptitudes d'acquisition. Certains y passent deux ans, d'autres trois et certains cinq ans et bien plus. Tout ce temps pour pouvoir acquérir les bases du langage et pouvoir être orienté vers les classes ordinaires où ils pourront suivre une scolarité normale et communiquer de façon cohérente avec l'altérité. Lors de cette descente nous nous sommes rendu compte que la plupart des enfants autistes avaient des difficultés à s'exprimer. Cette difficulté était liée à leur situation qui est une spécificité liée à leur état. Pour y remédier, l'enseignant s'essayait dans la méthode syllabique à vouloir inculquer à ces enfants les bases de la langue afin de pouvoir développer le langage. Or cette méthode avait du mal à prendre corps car ces enfants compte tenu des contraintes liées à la notion du temps, avaient du mal à retenir ce dont l'institutrice essayait de leur inculquer. Selon Houwer et Prêtre (2011), l'un des problèmes majeurs de l'enfant autiste dans le développement humain est celui qui lui offre la possibilité de nouer une relation avec autrui. Or l'un des symptômes les plus handicapants des enfants autistes est la perturbation des fonctions exécutives notamment le langage. Ce problème de la communication est de nature à les renfermer davantage tel que l'étiologie psychanalytique l'a toujours présenté. Cette difficulté est assez grande et beaucoup de chercheurs s'y intéressent au vue des autres habiletés qui sont restées fonctionnelles. Chez l'autiste, ce problème peut être d'une façon ou d'une autre résolu. L'aspect de l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes devrait déjà au vue de l'évolution technologique et théorique avoir des solutions si une investigation sérieuse était faite dans le but de les rechercher. Ces difficultés pourront être ainsi énumérées en des difficultés du développement portant sur l'acquisition de la signification des mots; le développement morphologique touchant l'assemblage et l'association des mots; le développement syntaxique reposant sur la formulation des phrases et enfin la fluidité de la parole qui sont les problèmes de l'heure auxquels il faut trouver des solutions.

Parlant de l'acquisition de la signification des mots, le problème de l'enfant autiste n'est pas l'absence de parole mais le développement difficile de leur communication. Il a des mots mais les utilise souvent sans en comprendre la signification exacte c'est le cas de l'écholalie où l'enfant répète mot par mot comme un perroquet sans en connaître la signification de ces derniers. L'enfant autiste utilise des mots sans toutefois en saisir la signification c'est ce que Bishop, 2000 cité par Beaud et De Guilbert (2009) appellent le manque de cohérence sémantique.

Le développement morphologique et syntaxique quant à lui présente bel et bien un dysfonctionnement car l'évocation des mots chez l'enfant autiste est difficile et le choix de ces mots est atypique malgré un vocabulaire étendu (Beaud & De Guilbert (2009).

Par rapport à la fluidité de la parole, est peu limitée cependant, Maleval (2007) nous fait savoir qu'il est vrai que plus de la moitié des enfants autistes parlent mais leur verbalisation suggère d'emblée les notions de « langage de perroquet » ou « d'écholalie à retardement ». Ici, l'enfant prononce des mots mais ne les utilise pas c'est le cas de l'emploi tardif du « je ». Les mots restent ainsi émis mais pas parlés, il va reprendre en écho ce qu'il entend dire.

Ainsi, ce sujet pose Eu égard à ce constat, on se rend compte que chez l'enfant autiste, les troubles de son spectre affectent de façon aléatoire des fonctions cognitives variées et monotones. Dans le sens de la restructuration des habiletés plus affectées, il s'agit de cibler les fonctions d'étayage, c'est-à-dire les habiletés cognitives rescapées et très peu affectées par le trouble pour servir de fonctions d'étayage à celles qui sont déficitaires comme dans le cas d'espèce les habiletés linguistiques. Puis s'appuyer pour les efforts de reconstruction de la carte cognitive sur ces fonctions. C'est dire que certaines compétences de nature transversales pourront servir de noyau dur pour une hétéroremédiation cognitive chez ces derniers. Autrement dit comment cibler les compétences cognitives moins affectées par le trouble autistique qui pourront servir de fonction d'étayage et utilisées comme support pour celles qui sont défectueuses et plus affectées ? Dans le cas d'espèce, elles se trouvent être les habiletés linguistiques ? Comme question : « *l'hétéroremédiation des compétences transversales détermine-t-elle l'acquisition des compétences linguistiques des enfants autistes d'âge scolaire ?* » Et de manière spécifique ces dernières :

- *L'évaluation des attitudes socio-affectives des enfants autistes d'âge scolaire favorise-t-elle l'acquisition des habiletés linguistiques ?*
- *Les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes d'âge scolaire influencent-elles l'acquisition des habiletés linguistiques ?*
- *Les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire déployées par l'accompagnateur ont-elles un effet sur l'acquisition des habiletés linguistiques ?*
- *Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur influence-t-il l'acquisition des habiletés linguistiques.*

Notre objectif est de: « Déterminer l'importance de l'hétéroremédiation des compétences transversales sur l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire ». Et de manière spécifique :

— de faire ressortir l'impact des attitudes socio-affectives des enfants autistes d'âge scolaire sur l'acquisition des habiletés linguistiques ;

— de prouver que la qualité de formation des accompagnateurs des enfants autistes d'âge scolaire a un impact sur l'acquisition des habiletés linguistiques ;

— d'examiner l'influence des stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur sur l'acquisition des habiletés linguistiques ;

— de mettre en exergue l'influence du développement des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire sur l'acquisition des habiletés linguistiques.

❖ Limites de l'étude

Cette étude aurait pu avoir une portée plus significative si elle avait été étendue sur un échantillon plus grand et si elle avait inclue d'autres modalités autres que celles que nous avons mobilisées comme la qualité du matériel didactique utilisé dans l'éducation des enfants autistes, le cadre infrastructurel et la relation parent-enfant...Malgré ces manquements, l'objectivité de notre étude reste de mise grâce à la spécificité de la population dont nous étudions, la qualité et le nombre de leurs difficultés ainsi que la modicité du temps imparti pour la rédaction de ce travail.

Par ailleurs, ces limites pourraient aussi s'expliquer par le fait que la problématique de l'autisme au Cameroun n'est traitée ou n'a une certaine considération jusqu'à lors que dans les grandes métropoles dont les chefs-lieux des régions telles que Yaoundé, Douala et Bamenda avec des écoles spécialisées de renom prenant en charge les personnes autistes à l'instar du centre Orchidée Home de Douala, le centre CESAM-CRERA de Yaoundé et bien d'autres structures d'accueil.

En outre, la compréhension et l'ignorance de l'autisme dans nos communautés se caractérise par les représentations (stéréotypes, préjugés...) sur l'autisme entretenues dans nos cultures, coutumes et traditions. Selon Atangana (2015) en Afrique, l'autisme est généralement lié au surnaturel car l'enfant qui en souffre est une honte pour sa famille, le sens donné à ce trouble de développement s'oriente beaucoup plus vers des croyances sociales et culturelles associées à la sorcellerie. Or les problèmes rencontrés par ces personnes dans le

domaine de l'éducation sont flagrants. Ces problèmes se manifestent par le manque des écoles spécialisées destinées exclusivement aux enfants autistes, l'intégration socioéducative des enfants autistes, la marginalisation des enfants autistes au niveau social, l'inaccessibilité à l'éducation par des personnes autistes malgré la démocratisation de l'éducation pour tous au Cameroun, l'indisponibilité et l'insuffisance du matériel didactique adéquat.

❖ **Délimitation de l'étude**

La délimitation d'une étude revient à préciser le champ d'investigation ainsi que la temporalité de l'étude. Elle permet non seulement la justification du choix et l'intérêt du sujet, mais également la délimitation de cette étude sur les plans théoriques et géographique. Ayant fait note de tout ce qui précède, nous avons doté la présente étude d'une limitation spatio-temporelle afin de lui rendre toute la pertinence scientifique qui lui est requise. Pour ce faire, nous avons retenus comme cadre théorique ces éléments qui peuvent avoir un effet sur l'acquisition des habiletés linguistiques. C'est alors qu'en dehors des attitudes socioaffectives, des compétences intellectuelles et de la qualité de formation des accompagnateurs des enfants autistes, des stratégies exploratoires et du développement des attitudes attentionnelles, plusieurs autres variables pourraient influencer l'acquisition des habiletés linguistiques. Quelques-unes de ces variables peuvent être l'appartenance ethnique et culturelle, le contexte socioéconomique de l'enfant, la motivation et bien d'autres dispositions diverses. Et de ce fait, le champ d'investigation retenu dans le domaine de la délimitation géographique est le centre CESAM-CRERA du quartier omnisports Yaoundé. Ce centre a été choisi à raison de l'importance du site dans la place qu'il occupe dans la question de l'éducation des personnes à besoin spécifiques au Cameroun et plus particulièrement la personne autiste. Par ailleurs, notre étude porte sur une période de temps couvrant l'année scolaire 2016-2017 correspondants à notre année de Master 2 nous donnant droit à la soutenance d'un mémoire de recherche.

Pour ce faire, nous axerons notre travail sur deux (02) grandes parties. D'une part le cadre théorique de l'étude constitué de deux (02) chapitres à savoir : au chapitre un, l'analyse des concepts et théories ; au chapitre deux la revue de la littérature. En deuxième partie à savoir le cadre méthodologique, nous aurons d'une part au chapitre trois l'étude empirique puis au chapitre quatre la présentation, l'analyse et l'interprétation enfin la discussion des résultats. Nous aborderons ensuite les suggestions et enfin nous clôturerons avec la conclusion générale.

CHAPITRE 1 : ANALYSE CONCEPTUELLE ET THEORIQUE SUR L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILITES LINGUISTIQUES.

Il est question dans ce chapitre de bien comprendre le sujet qui fait l'objet de notre recherche en précisant d'une part l'explication des concepts de base et d'autre part les considérations théoriques.

1. ANALYSE DES CONCEPTS

Dans cette rubrique, nous préciserons le sens à donner aux concepts de notre étude. Ces concepts sont entre autres :

- Hétéroremédiation ;
- Compétences transversales ;
- Habiletés linguistiques ;
- Enfant autiste d'âge scolaire ;
- Développement du langage.

1.1. Hétéroremédiation

Franck (2017) définit la remédiation cognitive comme un outil de soins destiné à renforcer les ressources cognitives afin de restaurer la capacité à percevoir, à comprendre, à décider et à agir. Il nous précise qu'elle a pour but de réduire les conséquences sur les capacités dont dispose les personnes et qui les aide à ajuster leur quotidien, leurs relations interpersonnelles et les empêchant ainsi de s'insérer professionnellement. L'auteur nous explique que les patients ayant le plus besoin de ces outils sont :

- ceux ayant des altérations de l'attention, de la mémoire, des fonctions exécutives et Visio-spatiales, de la cognition associée aux troubles mentaux sévères ;
- ceux ayant des troubles neurodéveloppementaux tels que les troubles autistiques et les déficits de l'attention avec hyperactivité ;
- ceux ayant des lésions cérébrales suite à un traitement ou à un accident vasculaire ;
- ceux ayant des affections neurodégénératives.

Martin et Franck (2012) en étudiant la schizophrénie à travers les sciences cognitives a permis de mettre à nu les problèmes dont font face ces derniers dans le traitement de l'information. C'est alors que ces derniers font face à des troubles cognitifs qui comme nous ont signalé Franck (2017) touchent l'attention, la mémoire, les fonctions cognitives et la cognition sociale. Ces déficits selon l'auteur contribuent au handicap fonctionnel de ces derniers. La remédiation cognitive pour Martin et Franck (op.cit., 7) est donc l'ensemble des techniques rééducatives qui reposent soit sur l'entraînement des fonctions déficitaires, soit sur le développement des fonctions préservées. Son action est alors destinée à compléter les effets de la psychothérapie et de la médication. Elle constitue ainsi un axe central des programmes de réhabilitation.

Paour, Bailleux et Perret (2009) définissent quant à eux la remédiation cognitive comme une méthode de prise en charge des troubles et des fragilités développementales. Elle vise à améliorer doublement le fonctionnement cognitif de l'enfant et le développement des instruments de son intelligence étendue comme sa faculté de comprendre le monde pour mieux s'y ajuster. Ici, on va aider l'enfant à rendre plus compréhensible les univers dans lesquels il évolue.

En tant que pratique psychologique, cette notion a été développée par les auteurs tels que Case, Sandreson et Denis, 1986 ; 1982 ; Paour, 1985, 1988, 1991 la définissent comme une approche clinique visant à provoquer un accroissement de l'efficacité cognitive générale dans le but d'améliorer durablement l'adaptation globale, l'autonomie et le bien-être de l'enfant et de l'adolescent. Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle l'« intelligence de l'enfant comme celle de l'adulte s'appuie sur un ensemble de savoirs et de savoir-faire relativement généraux, transférables et modifiables ainsi que sur les caractéristiques affectives et émotionnelles qui favorisent ou entravent l'épanouissement ». De manière plus adaptée, sa pratique offre à l'enfant des occasions d' « expériences d'apprentissage médiatisée » dans la confrontation à des activités dont les propriétés sont conçues pour favoriser chez lui l'émergence de nouvelles compétences.

Pour Grollier (2012), l'autisme est un handicap qui se manifeste par des déficits qu'il faudrait réduire. Les intervenants vont alors chercher le lien pour lui permettre de se construire. Radillo (2009) nous précise que l'expression « remédiation cognitive » est équivoque car souvent utilisée par des courants théoriques variés. Cette notion chevauche parfois en « rééducation cognitive » ou « réhabilitation cognitive. » tous ces vocables renvoyant

à l'idée d'une amélioration de capacités cognitives d'un individu grâce à une approche systématique duelle ou groupale guidée par un professionnel. Cette méthode s'adresse à toute personne adulte ou enfant présentant un déficit cognitif inné ou acquis tels que les déficients mentaux, les personnes cérébro-lésées, les personnes atteintes de syndromes génétiques tels que la schizophrénie, les personnes atteintes des Troubles Envahissants du Développement ainsi que les personnes atteintes des troubles déficitaires de l'attention. Parlant particulièrement du cas de l'autisme, Pelloux (2011) nous précise que la psychanalyse contemporaine ne prétend plus guérir l'autisme, mais ses principaux défenseurs préconisent une approche plurielle alliant une approche éducation, rééducation, une aide à la communication et à la socialisation. Ici, on ne cherche plus une étiologie psychologique de l'autisme, mais à travers l'observation clinique de l'enfant et de la relation thérapeutique établie avec lui, à entrer dans son monde psychique afin de mieux le comprendre, l'aider à identifier, à planifier, à éprouver ses émotions, ses affects et ses pensées. Or Nkelzok (2011) parlant de la discipline métacognitive, pour obtenir des meilleures performances intellectuelles d'un apprenant, il faut que celui-ci se donne en lui-même en fonction de ses objectifs de réussite une discipline. Or compte tenu des limitations que rencontrent les personnes autistes, il est très nécessaire de les aider et de les accompagner d'où l'aide apportée par plusieurs personnes ou sources et c'est pourquoi la remédiation cognitive est d'une importance capitale chez les personnes autistes. Dans le cadre de cette recherche, l'hétéroremédiation fait davantage allusion à une remédiation cognitive d'origine externe, mais à supports multiples ou à plusieurs intervenants sur des domaines variés, qu'en est-il de la compétence transversale ?

1.2. Compétences transversales

Le mot « compétence » venant du mot latin *competentia* peut se définir en linguistique comme la capacité d'un locuteur à comprendre n'importe quel énoncé produit dans sa langue. De manière générale, une compétence est une aptitude à pouvoir réaliser de manière efficace une tâche quelconque. Tilman et Grootaers (2006) la définissent comme une aptitude à réaliser efficacement une action donnée c'est-à-dire un savoir agir qui requiert la maîtrise d'un certain nombre d'aptitudes telles que les connaissances, les capacités cognitives, les habiletés manuelles et les attitudes socioaffectives afin de les mobiliser dans la résolution des problèmes.

Afin de pouvoir rendre plus opérationnel cette notion de compétence. Tilman & Grootaers (2006) proposent :

- les connaissances c'est-à-dire les informations, les notions, les procédures acquises mémorisées et reproductibles par un individu dans un contexte donné ;
- les capacités c'est-à-dire les opérations mentales, les mécanismes de la pensée que l'individu met en œuvre quand il exerce son intelligence ;
- les habiletés c'est-à-dire les perceptions, les mouvements, les gestes acquis et reproductibles dans un contexte donné s'avérant efficace pour atteindre certains buts dans le domaine gestuel (physique et manuel) ;
- les attitudes c'est-à-dire les comportements sociaux ou affectifs acquis par les individus et mobilisables dans des domaines de la vie domestique et ou professionnelle.

Dans le langage pédagogique courant, Sojic et Tefnin (2000) définissent la compétence transversale comme des capacités, des mécanismes cognitifs qui englobent en elles les opérations mentales comme déduire, induire, synthétiser, comparer et bien d'autres et les mécanismes intellectuels qui figurent dans la taxonomie de Bloom. C'est une compétence qui s'exprime dans un grand nombre de domaines apparemment non apparentés. C'est alors la capacité qu'a un individu à pouvoir utiliser un savoir-faire dans une situation donnée. C'est donc une habileté cognitive réutilisable dans des contextes différents. C'est donc une compétence réutilisable à l'infini dans des contextes différents, un ensemble de savoir-faire décontextualisé susceptible d'être mis en œuvre dans des situations professionnelles ou sociales très différentes (D'Hainaut, 1988). La compétence transversale va alors se définir comme un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité (D'Hainaut, 1988). En d'autres termes, ce sont des compétences spécifiques exercées dans des contextes différents de ceux desquels ils ont été construits ou pour lesquels ils ont été produits. Sojic & Tefnin (2000) précisent que ces compétences font appel à des dimensions socio affectives et cognitives. C'est-à-dire que celles-ci impliquent les aspects social, affectif et cognitif et ayant ainsi un rôle à jouer dans la structuration de la personnalité et de l'identité des individus pour la dimension socio-affective et impliquant ainsi toutes les stratégies dont le sujet met en place pour apprendre pour ce qui est de la dimension cognitive.

De manière générale, les compétences transversales sont une combinaison des compétences pour les apprentissages futurs.

D'après compétences transversales (2012), les dix (10) habiletés transversales les plus prisées par les employeurs énumérées par Currie en 1992 sont :

- les habiletés analytiques ;
- la flexibilité/les talents variés ;
- l'aptitude interpersonnelle ;
- les aptitudes à la communication orale et écrite ;
- l'organisation/planification ;
- la gestion du temps ;
- l'enthousiasme/motivation ;
- les qualités de chef(Leadership) ;
- initiative/dynamisme ;
- l'esprit d'équipe.

Il n'existe pas de définition standardisée des compétences transversales. Laine (2011) dans le domaine socio-professionnel les définissent comme des compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles. Il recense par ailleurs :

- celles qui s'appuient sur des savoirs de base et qui ne sont pas dépendantes d'un contexte professionnel particulier mais qui sont néanmoins indispensables pour l'exercice d'un grand nombre de métiers comme par exemple la maîtrise de la langue, ou celle de l'écriture ;
- celles qui correspondent à des aptitudes comportementales, organisationnelles ou cognitives, ou encore à des savoirs généraux communs aux métiers ou à des situations professionnelles. Par exemple l'aptitude à gérer la relation client, celle à coordonner une équipe.

Dans le domaine de l'éducation, Crutzen (2005), définit une compétence transversale comme un réseau structuré de connaissances déclaratives (savoirs), procédurales (comment faire) et conditionnelles (quand et pourquoi) pour s'adapter, résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné et réaliser des projets. Ici, l'auteur va distinguer plusieurs caractéristiques de ces connaissances transversales qui sont :

- Le caractère transdisciplinaire qui stipule que les compétences transversales se travaillent dans toutes les disciplines, sont indépendantes et forment un tout.
- Elles forment au transfert de l'apprentissage dans des contextes et des domaines différents c'est-à-dire qu'elles se travaillent en mettant en évidence les possibilités de transfert

par analogie à l'exemple de la compétence à résumer qui ne sera pas la même en français et en cours d'histoire.

- Elles sont plus ou moins transversales selon l'étendue des contextes et des domaines qu'elle recouvre.

Selon le « programme de formation de l'école québécoise » (2016), toujours dans le domaine éducatif, les compétences transversales sont des capacités génériques dont l'école doit veiller à ce que les jeunes acquièrent de manière solidement enracinée dans un contexte organisé de connaissances. Elles constituent alors de ce fait un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources mobilisées au profit d'une même situation des ressources provenant de plus d'une discipline.

Ces compétences transversales comme le souligne cette revue québécoise sont de plusieurs ordres qui représentent ainsi plusieurs facettes à savoir les facettes intellectuelles, les facettes méthodologiques, les facettes personnelles, les facettes sociales et les facettes communicationnelles. Toutes ces facettes étant complémentaires les unes par rapport aux autres. Ici, l'auteur nous fait comprendre que ces compétences transversales apparaissent en tête de liste des facteurs invoqués pour expliquer la réussite scolaire.

Famose et Durand (1988) dans le but d'aboutir à une opérationnalisation des compétences transversales définissent le transfert d'apprentissage comme l'influence d'un apprentissage antérieur sur l'acquisition d'une habileté nouvelle. Pieron (1993) va préciser que le transfert des compétences n'est pas toujours considéré comme une action bénéfique d'un apprentissage antérieur pouvant s'exercer sur un apprentissage en cours, car elle peut aussi s'exprimer à l'inverse par des effets négatifs d'une manière très simple, c'est juste pour dire que les compétences transversales ne sont pas toujours bénéfiques car elles peuvent revêtir un aspect négatif sur les apprentissages à acquérir. Eligniere et Fleurance (s.d.) vont classer les compétences transversales en deux (02) catégories qui sont :

- Les compétences transversales horizontales ou intertâches qui prennent en considération l'influence de l'apprentissage d'une habileté sur celui d'une habileté différente ;
- Les compétences transversales verticales ou intratâches qui influencent la maîtrise d'une habileté à un certain niveau de difficulté sur sa maîtrise à un niveau plus élevé.

De Ferrari (2014) définit les compétences transversales en les corrélant à trois (03) entrées possibles :

- Une entrée « générique » où la transversalité correspond à toute situation de la vie courante sociale, personnelle en lien avec les dispositifs « compétences liés » et « savoirs de base ».
- Une entrée « activité métiers », ici, la transversalité est liée à la fréquence d'utilisation des compétences. Car plus les compétences sont utilisées dans les activités différentes, plus elles sont transversales.
- Une entrée « situation professionnelle » dont le concept traverse l'ensemble des métiers, pouvant se décliner dans des contextes ayant des finalités variées.

Philippe Zarifian cité par Chauvet (2001) nous fait comprendre que le terme de « compétences transversales » est beaucoup plus utilisé dans le monde du travail. Mais le problème réside au niveau de sa définition avec clarté car ces termes peuvent revêtir des sens différents en fonction des contextes. Il va alors définir la compétence transversale comme la prise d'initiative et de responsabilité d'un individu sur les différentes situations professionnelles dont il est confronté.

Legendre cité par Chauvet (2011) souligne la difficulté d'opérationnaliser les compétences dans les plans d'études. Pour elle, les compétences transversales renvoient à des outils de nature cognitive et sociale ainsi qu'à des valeurs et attitudes qui peuvent être sollicitées lors des multiples apprentissages et qui sont appelées à se développer du fait de leur sollicitation. De Ferrari (2014) précise que les compétences transversales bien qu'étant mobilisables dans toutes les situations professionnelles, elles se déclinent en cinq dimensions à savoir :

- L'organisation où les composantes principales résident dans la capacité de planifier et de gérer sa propre activité ;
- L'adaptabilité et l'autonomie qui résident dans la capacité à réagir de façon méthodologiquement adéquate aux tâches demandées et aux changements susceptibles d'intervenir et à trouver un sens ;
- La sociabilité qui relève de la capacité à collaborer et à coopérer avec autrui selon les codes sociaux, émanant de la situation professionnelle rencontrée ;
- La communication c'est-à-dire la capacité à interagir avec autrui à l'oral et à l'écrit basée sur la capacité de l'individu à comprendre, interpréter ou à transmettre des messages.

Dans le cadre de ce travail, la définition que nous retiendrons des compétences transversales est celle de Durand (1998) qui les considère comme l'influence d'un

apprentissage antérieur sur l'acquisition d'une habileté nouvelle. L'autisme étant un trouble de comportement empêchant l'enfant de s'ouvrir à l'autre, Houzel (2005) dans ses travaux a pu montrer que dans les signes précoces de l'autisme, on peut montrer une altération au niveau des moyens de communication et des capacités langagiers avant dix-huit mois et pouvant rendre difficile l'expression de leurs besoins. Pour pallier aux difficultés dont font face ces enfants autistes, plusieurs prises en charge sont proposées impliquant plusieurs aspects de la personne. Ces différentes prises en charge auront pour but de développer au sein de ces individus des compétences bien précises qui les aideront à résoudre plusieurs aspects des difficultés dont ils font face dans différents contextes. Pour rendre plus concret cette notion de compétence, nous l'opérationnaliserons en empreintant certains des concepts émis par Tilman & Grootaers (2006) telles que les connaissances, car pour pouvoir utiliser une connaissance préalablement acquise, l'enfant autiste devrait en mobiliser. Ensuite nous prendrons comme autre concept les attitudes c'est-à-dire les comportements socio-affectifs qu'ils devront acquérir dans leur vie domestique pour remédier à leurs déficits dans ce domaine. Et enfin, nous retiendrons les habiletés qui ne sont autres que les mouvements, les gestes acquis et reproductibles dans un contexte donné et efficace pour atteindre certains buts dans le domaine gestuel. En outre, qu'en est-il des habiletés linguistiques ?

1.3. Habiletés linguistiques

Etymologiquement, habileté dérive du mot latin *habilitas*, de manière générale, l'habileté est une qualité, une aptitude qui dote un individu des moyens nécessaires pour arriver à une fin ou pour atteindre un but précis. Leplat (1971) cité par Leuher (sd) définit l'habileté comme la possibilité acquise par un individu d'exécuter une classe de tâches à un niveau élevé d'efficacité en faisant appel à une technique, ceci par le biais de l'apprentissage. C'est aussi selon Durand (1987) cité par Teulier (sd) la capacité qu'a un individu à élaborer et réaliser une réponse efficace et économique.

On va alors distinguer plusieurs types d'habiletés entre autres les habiletés sociales, les habiletés cognitives et les habiletés motrices. Selon Tchou et Brindamour (2006), une habileté sociale est tout ce qui nous apprend à vivre en groupe et à entrer en contact avec les autres. Comme exemples d'habiletés sociales, on peut citer le fait de se faire des amis, le fait de jouer avec eux et d'avoir un intérêt pour les activités de groupe...ces habiletés ont un rôle à jouer dans la réussite scolaire car donnent à l'enfant le goût à aller à l'école. Les habiletés sociales sont donc la capacité qu'a un individu de démontrer un comportement approprié dans une

variété de contextes. Les habiletés cognitives quant à elles sont toutes les connaissances que l'enfant acquiert au fil des mois et des années et qui touchent la pensée, le raisonnement et l'intelligence. Comme exemples d'habiletés cognitives, nous avons créé et imaginé, faire des séquences d'objets, regrouper et catégoriser les objets, associer les mots à qu'ils représentent, comprendre leur sens et les utiliser lorsqu'on veut exprimer quelque chose...les habiletés linguistiques selon Jonnaert (2009) recouvrent l'ensemble des compétences permettant de s'exprimer dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère et regroupées selon les grandes fonctions ci-après: lire, écrire, parler et écouter. C'est donc un ensemble de connaissances des règles qui régissent l'usage d'une langue afin de les mettre en application en contexte de communication et englobe la grammaticale, la lexicale, la phonologique et l'orthographique. Dans le cadre de notre recherche, si le développement des habiletés est le propre des apprenants, alors qu'en est-il des enfants ou apprenants à besoin spécifique ?

1.4. Enfant autiste d'âge scolaire

Le terme « enfant » vient du latin « *infantia* » qui veut dire défaut de maturité. La psychologie de l'enfant comme discipline présente une conception diachronique de cette notion. Ainsi, dans la société médiévale, dès que l'enfant pouvait vivre sans la sollicitation maternelle, il appartenait déjà à la société des adultes et ne s'en distinguait plus et cela pouvait se voir dès sept (07) ans. Dans les sociétés traditionnelles, le deuxième sentiment d'enfance apparaît vers le 17^{ème} siècle sous l'influence extérieure à la famille, incluant les hommes d'église qui eux vont considérer l'enfant comme un être qui ne doit pas être d'emblée plongé avec les adultes mais qui nécessite une formation morale rigoureuse. C'est alors qu'on va le décrire comme une « fragile créature, dominée par ses passions qu'il faut assagir. » Dans la société moderne, l'enfant commence à bénéficier de la protection de l'Etat, d'où sa protection administrative, médico-sociale et juridique. La psychologie de l'enfant (sd) nous présente l'enfant de 1804 comme un « incapable » qui bénéficie des droits, mais qui n'est pas en mesure de les exécuter directement. Comme l'un des avantages dont bénéficie l'enfant en France, nous avons la loi de Ferry de 1882 qui rend l'école gratuite, laïque et obligatoire. Toujours dans ce document, il définit l'enfance comme une période de la vie humaine qui va de la naissance à l'adolescence. Cette période se divise en deux grandes périodes qui sont la petite enfance, qui est cette période qui va de la naissance à l'acquisition de la marche (0 à 2 ans) et la seconde enfance qui va de la scolarisation (vers 6 ans) au début de l'adolescence (vers 12 ans).

Locke cité par Musset (2011) compare les enfants comme des voyageurs qui viennent d'arriver dans un pays étranger et dont ils ne savent rien. De ce fait, ils devraient tout apprendre des adultes. Toujours dans le même sens, Locke va décrire l'enfant comme « une page blanche » c'est-à-dire qu'il naît comme une table nue sur laquelle rien n'est inscrit et devrait donc tout apprendre des aînés qui lui inculqueront des connaissances. Locke est le fondement de la conception moderne de l'enfant comme mineur d'âge car ici, il doit tout apprendre des adultes et est totalement dépendant de ces derniers.

Renaud et Mesure, 2002 cités toujours par Musset (2011) définissent l'enfant comme un « alter ego paradoxal » c'est-à-dire qui bénéficie à la fois de protection et de droits. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE, 1989) définit une liste des droits fondamentaux des enfants qui sont entre autres :

- le droit à la vie ;
- le droit au bien être ;
- le droit à un niveau de vie correct ;
- le droit à l'éducation ;
- le droit aux loisirs. ...

L'Afrique par contre a une conception autre de l'enfant, c'est ainsi qu'en nous référant à la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant (1990), l'« enfant » est tout être humain âgé de moins de dix-huit (18) ans et qui a des droits et des devoirs. Comme droits de l'enfant, il bénéficie du droit à la vie, un nom à sa naissance, une nationalité, l'éducation, la santé et bien d'autres.

Pour la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (2008), les sociologues distinguent deux (02) périodes dans l'éducation de l'enfant :

— Au milieu des années 60, l'accent est mis sur les valeurs d'obéissance et d'autorité. L'éducation aura alors pour rôle d'inculquer aux enfants les règles de la société ;

— A partir des années 60, l'éducation aborde un autre pan qui est celui de créer des conditions favorables pour permettre à l'enfant de devenir « lui-même ». Le plus important ici est de permettre à l'enfant de développer sa personnalité.

Les conséquences de ce changement de mentalité vont alors définir l'enfant comme « petit » c'est-à-dire un individu bien qu'ayant les mêmes droits que toute autre personne doit être protégée.

Avec la démocratie, l'enfant va évoluer et va s'asseoir à la table des « grands » pour discuter des affaires le concernant. L'enfant d'aujourd'hui devient donc le « roi de son monde » car à l'intérieur de la famille, chacun des membres est appelé à régner dans son « monde » car l'on tend beaucoup plus vers une société individualisée. Cet apport de l'enfant qui s'implique davantage dans les problèmes le concernant est celui de Françoise Dolto qui va sortir l'enfant de la place d' « *infans* » (c'est-à-dire celui qui n'a pas droit à la parole) à celle de sujet à part entière dont la parole doit être étendue et prise en compte. La nouvelle place de l'enfant est alors teintée de contradiction et d'ambiguïté dont l'une d'elle le place dans une confrontation de l'enfant face à plusieurs domaines où il est contraint à réussir pour faire plaisir à ses parents. Ces domaines sont entre autres la scolarité, les activités extrascolaires, la maîtrise de l'outil informatique, internet et bien d'autres.

La CIDE (1989) cité par Les Droits des Enfants. (2009) définit l'enfant comme : « Tout individu de moins de dix-huit (18) ans, membre d'une famille et d'une communauté chez qui des droits et des responsabilités sont fonction de son âge et de sa majorité. » Contrairement à cette conception de l'enfant qui le place entre 0 et 12 ans, l'enfant dans cette logique de la CIDE à la fin de son statut est beaucoup plus mature et est doté des armes qui le permettront d'affronter la vie future. Il est dans ce sens pris dans sa globalité car en le définissant, on tient compte de sa famille et de sa communauté.

Selon l'approche psychologique, présentée par Michel (sd), l'enfant est défini en fonction de son âge. C'est ainsi qu'on aura cette subdivision :

— 0 à 2 ans, avant l'acquisition de la marche, l'enfant est un bébé ou nourrisson. Selon le modèle de développement de l'intelligence de Piaget, il équivaut au stade sensorimoteur. Chez Lev Vygotsky dans son modèle socioculturel, cette période est celle de l'affiliation, chez Freud, dans son modèle de développement psychosexuel, cette période est une série de stades oral, anal et phallique.

— De 2 à 6 ans, lorsqu'il marche avant sa scolarisation, on parle d'enfant préscolaire, chez Piaget c'est la période préopératoire (2 à 7 ans) ; chez Vygotsky, c'est la période du jeu et la période œdipienne pour le modèle de Freud.

— De 6 ans à 12 ans environs, nous avons l'enfant d'âge scolaire qui mène vers la puberté. Chez Piaget, cette période équivaut à la période des opérations concrètes. Chez Vygotsky, c'est la période des apprentissages conscients et chez Freud, celle de latence. Après donc cette période, l'enfant va traverser plusieurs étapes qui vont le mener vers la période adulte. .

L'enfant quel que soit sa conception fait face à de nombreuses difficultés qui peuvent aussi bien être liées au social, à l'éducation et à la santé. C'est ainsi qu'ils feront face à des situations telles que le divorce, les modifications de l'environnement familial avec l'entrée croissante des femmes dans le monde du travail, ceci les exposant à la délinquance juvénile, conséquence du manque de surveillance de la part des parents. D'autres problèmes tels que la forte influence des media qui les initie à la violence et aux comportements déviants. Bref ces enfants pour la plus part font face à des abus de toutes sortes.

Parlant des problèmes de santé dont font face ces enfants, celui qui va nous intéresser dans le cadre de ce travail est un problème particulier qui affecte précocement le développement de l'enfant et le singularise comparé aux autres enfants. Ce trouble de développement est l'autisme.

L'autisme se définit comme un trouble envahissant du développement qui affecte l'ensemble des fonctions psychologiques de l'individu et qui se développent durant ses premières années de la vie. L'autisme se caractérise par une triade symptomatique à savoir : les altérations qualitatives des interactions sociales, les altérations qualitatives de la communication verbale et non verbale, la pauvreté de l'activité imaginative, des comportements stéréotypés et une limitation et restriction des activités et des centres d'intérêt. Toutes ces insuffisances doivent être présentes avant l'âge de trente (30) mois.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2000), classe l'autisme infantile comme un trouble précoce du développement marqué par des perturbations de la communication, de la socialisation et par la présence des comportements répétitifs et stéréotypés. A un moment donné de l'évolution scientifique, l'autisme a été considéré comme un trouble envahissant du développement (TED) car il est la forme la plus décrite du point de vue des critères sémiologiques. Ces TED, selon Grossmann (2006) se manifestent très tôt, mais leur détection et leur confirmation diagnostiques interviennent souvent plus tard. Mottron (2004) cité par Foudon (2008) définit les troubles envahissants du développement (TED) comme des troubles neuro-développementaux caractérisés par une atteinte qualitative simultanée et précoce du développement de l'interaction sociale et de la communication. Et ces troubles sont dits envahissants car ils touchent plusieurs aires du comportement de ces individus. Depuis 1980, on retrouve plusieurs types d'autisme dont : **l'autisme infantile** caractérisé par une altération qualitative des interactions sociales, une altération qualitative de la communication et un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités

(DSMIV, 1983). Il débute avant l'âge de trois ans et touche préférentiellement les garçons dans un sex-ratio de quatre garçons pour une fille ; **l'autisme typique** où le syndrome est incomplet et se déclare tardivement ; **les TED non spécifiés** qui sont reconnues en France comme des « psychoses infantiles » et des « dysharmonies psychotiques » ; **le syndrome d'Asperger** et enfin les formes tardives d'apparition dans l'enfance dites **troubles « desintégratifs »**.

L'autisme est essentiellement un trouble de développement dont les manifestations varient considérablement avec l'âge, les compétences cognitives, l'apprentissage et ainsi que l'expérience.

L'OMS (2000) le définit comme « un Trouble Envahissant du Développement (TED), caractérisé par un développement normal ou déficient, manifesté avant l'âge de trois (03) ans avec une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois (03) domaines suivants : interactions sociales réciproques, communication, comportement ou caractère restreint et répétitif »

Selon Garcin et Moxness (2013) le DSM-5, l'autisme se définit comme le trouble du spectre de l'autisme (TSA) qui présente les critères ci-dessous :

- déficits persistants dans la communication sociale et l'interaction sociale sans égard au contexte, se manifestant, à présent ou dans le passé par la présence de trois (03) éléments dont le manque de réciprocité sociale ou émotionnelle, des déficits liés aux comportements communicatifs utilisés pour l'interaction sociale, les difficultés à établir, à maintenir et à comprendre les relations.
- Modèles de comportements, activités ou intérêts restreints ou répétitifs, caractérisés par au moins deux (02) des éléments suivants, à présent ou dans le passé. Ces éléments sont d'une part les discours, l'utilisation d'objets ou mouvements moteurs stéréotypés ou répétitifs, aussi le fait d'insister que les choses demeurent pareilles, adhérence inflexible aux routines ou modèles ritualisés ou aux comportements non verbaux entre autres des intérêts très limités et ciblés, anormaux quant à l'intensité et à la concentration, enfin comme élément, nous avons une hyper ou hyperréactivité à des stimuli sensoriels ou intérêts inhabituels envers des éléments sensoriels de l'environnement.
- les symptômes doivent être pour la plus part présents depuis la petite enfance.

- toutes ces perturbations ne devraient pas être mieux expliquées par une déficience intellectuelle ou un trouble du développement global.

L'autisme étant une situation handicapante, qui de par ses critères diagnostiques limite l'individu dans plusieurs domaines de sa vie, il se trouve nécessaire de définir ce qu'est le handicap. Selon la loi française du 11 février 2005 : cité par Baudot, Borelle et Revillard (2013)

« constitue un handicap au sens de la présente loi toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Par ailleurs, la définition de la convention des Nations Unies de 2006 comme suit :

« Par personne handicapée, on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. »

Dans le cadre de cette étude, la définition de l'enfant autiste d'âge scolaire est cette conception de l'enfant de la charte africaine des droits et du bien de l'enfant qui définit l'enfant comme cet être humain âgé de moins de dix-huit ans, touché par l'autisme, et qui fréquente-une institution scolaire. Tout de même, le langage étant le pilier de l'âge d'intégration à la scolarité, qu'elle enjeux pour sa difficulté d'acquisition chez les enfants autistes ?

1.5. Développement du langage

Parlant du langage, Armengaud (2007) nous fait comprendre que la pragmatique est une tentative de réponse à plusieurs préoccupations dont voici quelques-unes :

- Que disons-nous exactement lorsque nous parlons ?
- Qu'avons-nous besoin de savoir pour que telle ou telle phrase cesse d'être ambiguë ?

- Quels sont les usages du langage ?

Il va de ce fait définir la pragmatique comme un phénomène à la fois discursif, communicatif et social qui concerne l'ensemble des possibilités et des conditions du discours des individus. C'est dans ce sens qu'il va distinguer plusieurs approches du langage dont :

- d'une part l'approche sémantique qui va traiter de la relation des signes, des mots et des phrases aux choses et aux états, c'est-à-dire l'étude du sens, de la référence et de la vérité ;
- et d'autre part, l'approche syntaxique qui étudie les relations des signes entre eux, des mots dans une phrase ou des phrases dans une séquence. C'est alors le respect des règles de transformation des expressions en d'autres expressions.

Dans le cas de cette recherche, compte tenu du fait que le développement du langage verbal et non verbal pose problème chez les personnes autistes, nous nous intéresserons à l'aspect verbal. Pour ce faire, nous commencerons par présenter le développement de cette habileté chez les personnes typiques et plus tard, nous le ferons chez les personnes autistes pour mieux comprendre cette particularité chez ces derniers

Pour ce qui est du développement communicatif d'après Houver & Prêtre (2011), chez l'enfant ordinaire, il suit les étapes ci-dessous :

- Le stade de la communication du nourrisson ou la « phase expressive de la communication » qui débute dès sa naissance, avec le bébé qui développe des compétences auditives, visuelles, olfactives, gustatives et kinesthésiques. Toutes ses réactions sont chargées de sens et mises en mouvement par les parents. La façon dont l'adulte s'adresse au bébé est caractéristique et ceci va permettre d'attirer l'attention de ce dernier. Les productions vocales du bébé évoluent en gazouillis (2-3 mois) où l'enfant éprouve du plaisir à produire et à écouter ses émissions vocales vers des productions vocales de plus en plus maîtrisées (5-6 mois). L'enfant peut commencer à répondre à son nom. Vers 6-7 mois, apparaît le babillage canonique c'est-à-dire la production répétitive avec alternance des consonnes et voyelles qui révèle une maîtrise de plus en plus fine de la motricité buccale. De 3 à 8-10 mois, on observe les prémices de comportement indicatifs des orientations positives comme regarder l'objet, tourner la tête vers quelque chose ou quelqu'un, tendre les bras, etc...ou des orientations négatives comme regarder ailleurs, détourner la tête d'un objet ou d'une personne, se rejeter à l'extérieur. Ce mode expressif devient alors la première manifestation à apparaître jusqu'à cet âge-là et cela va alors constituer la base de la

communication sur laquelle vont se greffer les autres. Les autres types de communication sont : la communication indicative ou communication interpersonnelle qui se manifeste vers huit (08) mois et se traduit par des mouvements tous orientés vers une partie du corps tels les regards, les bras, le buste. Ici, l'enfant veut agir sur son environnement, ses comportements vont évoluer lorsqu'il veut voir l'adulte réaliser quelque chose.

- Le mode de communication représentatif ou conventionnel : ici, entre un an et un an et demi, on voit alors apparaître les premiers comportements représentatifs. On peut donc observer divers types de signes tels que des gestes conventionnels qui sont des gestes appris par les membres d'une société. Par exemple les gestes pour signifier 'bravo », « aurevoir ». nous avons aussi des signes vocaux ou verbaux pour désigner un concept. Par exemple « meuh » pour désigner la vache, « papa » pour désigner son père.

Straten (1991) précise que les différents modes de communication ne peuvent ni se substituer, ni se transformer, mais une communication efficace et dynamique devrait combiner tous ces différents modes de communication.

Pour ce qui est du développement langagier du jeune enfant, il suit les étapes ci-après :

- de 0 à 3 mois, les productions du bébé sont essentiellement des pleurs et des sons végétatifs qui traduisent un état de bien être ou de mal être et selon les auteurs, on parlera de jasis, lallations, roucoulements ou gazouillis. A ce stade, il joue avec ses productions et explore ses possibilités vocales. Il réagit à la voix de sa mère et est sensible aux indices rythmiques et prosodiques et il possède aussi des capacités de catégorisation des sons en dépit des variations d'intonation.

- Entre 5 et 6 mois, on observe une production d'intonation variée comme l'approbation et le désaccord. Il commence à réagir à son nom et aux vocalisations des parents.

- Vers 6 à 7 mois, le bébé regarde attentivement une personne qui lui parle afin d'établir des correspondances entre les voyelles et les mouvements de la bouche qui lui correspondent. A cette période, on a aussi l'apparition d'un babillage canonique. A huit (08) mois, le bébé introduit des variations de voyelles dans son babillage (papo, babo), il chantonne et ses rires sont adaptés à la situation.

- Entre 9 et 10 mois, le bébé manifeste une compréhension lexicale et il commence à utiliser des signes conventionnels gestuels pour dire « aurevoir », « merci », il fait « non » de la tête.

Vers onze (11) mois, le babillage se diversifie, le bébé reconnaît certains mots en dehors du contexte et commence à découper les syntagmes (groupe constitué de plusieurs mots) et identifier les frontières des mots.

- A 12 mois, apparaît les premiers mots, sur le plan réceptif, il comprend une trentaine de mots en contexte.
- Entre 12 et 18 mois, il comprend de 100 à 150 mots et commence à comprendre des courts énoncés en situation et est capable de répondre à des consignes verbales simples.
- A 16 mois, émerge la combinatoire où l'enfant associe les mots entre eux avec des ébauches de mots phrases (holophrases) et des juxtapositions de deux mots.
- A 24 mois, on observe une explosion lexicale où l'enfant acquiert plusieurs mots par jour.
- A 30 mois, l'enfant produit ses premiers énoncés coordonnés et explore les mots-outils.
- A 36 mois, il acquiert un système linguistique complet et émet un véritable discours.

Les compétences socles c'est-à-dire les fondements du développement communicationnel et langagier chez l'enfant ordinaire sont :

- **L'imitation** qui est très significative pour les bébés car doués d'intersubjectivité (expérience interpersonnelle qui joue un rôle dans la construction de la notion de soi et de l'autre). Imiter est un moyen d'initier une interaction en attirant l'attention de l'autre sur un thème commun. Nadel (1986) va donc dire qu'entre 21 et 42 mois, avant la maîtrise du langage, les enfants l'utiliseraient comme un « langage sans mots ». Et cette capacité suit aussi des stades de développement bien précis. De quelques semaines à six (06) mois, les imitations faciales se diversifient et jouent un rôle important dans les interactions. Les réactions se diversifient face aux interactions avec les étrangers. A huit (08) mois, l'enfant assimile les gestes d'autrui et ceux de son corps, à neuf (09) mois, il y a apparition des réels épisodes d'imitation intentionnelle avec modification d'actions. A douze (12) mois, l'enfant imite de manière systématique un nouveau modèle même s'il ne peut pas voir les gestes de son corps. Entre 13 à 18 mois, il y a apparition d'une imitation différée où l'enfant reproduit une action par la représentation mentale de l'action où l'enfant reproduit sans le modèle. A partir de quinze (15) mois, l'enfant comprend l'intention de son partenaire et à vingt un (21) mois, il reconnaît son imitateur comme désireux de communiquer avec lui.

- **Les tours de rôle ou jeux de parole** que Hymes (1984) définissent comme une compétence de communication qui indique à l'enfant quand parler, quand ne pas parler, avec qui et à quel moment ou de quelle manière. Car la maman tend à se taire quand son enfant vocalise et plus tard le bébé vocalise pour répondre à sa mère, ce qui crée de véritables tours de parole. Ici, le bébé apprend progressivement les règles de la communication. Les compétences langagières de l'enfant se développent dès les premières interactions mère-enfant. Les vocalises de l'enfant reprises par la mère se transforment en situation communicationnelle avec alternance des jeux routiniers où la maman tend à se taire quand le bébé vocalise.

- **L'attention** ici, on parle plus d'attention conjointe qui a été mise en évidence par le psychologue cognitiviste J. S. Bruner. Et pour cela, au cours de son développement, il va distinguer deux (02) types d'attention conjointe ; l'attention réciproque qui est lorsqu'à la naissance la mère regarde naturellement son enfant quand elle lui parle et le bébé tourne également sa tête vers elle. Cette attention suit un développement progressif. A trois (03) mois, l'enfant commence à suivre la direction du regard de sa mère; à 6 mois, les objets deviennent une réelle source d'intérêt pour l'enfant. La relation dyadique laisse place à la relation trivalente entre la mère; l'enfant et l'objet (Stern, 1981). L'échange est désormais orienté vers les éléments extérieurs au couple mère-enfant. L'attention partagée est définie par Bruner comme la simultanéité des regards de l'enfant et de l'interlocuteur sur un même référent. C'est cette attention qui va permettre à l'enfant de communiquer avec son partenaire en donnant une valeur au regard de son partenaire en développant une certaine intersubjectivité.

- **Le pointage** c'est le geste que fait l'enfant à partir de 8 mois dans une situation d'attention conjointe entre la mère et le bébé quand le bébé tend la main vers l'objet qui l'intéresse tout en regardant sa mère et tout en cherchant à savoir si cette dernière perçoit bien la valeur de son geste. Werner et Kaplan (1963) classent le pointage comme une fonction cognitive car l'enfant pointe d'abord pour exprimer une mise e distance entre lui-même sujet de connaissance et l'objet qui devient alors sujet de connaissance.

Or l'un des problèmes majeurs des enfants autistes est l'acquisition de la compétence langagière qui chez eux suit un développement tout à fait particulier. C'est dans ce sens que Houwer et Prêtre (2011) présenteront le développement cognitif et communicatif chez l'enfant porteur d'autisme. Ce dernier n'arrive pas à développer des relations sociales normales et se retrouve profondément handicapé dans la communication, bref dans les échanges sociaux. Et ceci entraîne plusieurs conséquences aussi bien chez l'enfant autiste que chez l'adulte

accompagnateur (famille et professionnels). Ces enfants présentent alors un développement atypique car ici il y a une différence d'évolution par rapport à une norme développementale observée chez les enfants tout-venant. C'est alors que dans le cadre de cette recherche, le développement du langage sera l'ensemble des moyens pédagogiques et non pédagogiques que l'accompagnateur met en place pour amener les enfants autistes à acquérir le langage parlé.

L'hétéroremédiation des compétences transversales s'inspire des modèles explicatifs scientifiques, objet de la section suivante.

2. MODELES THEORIQUES SUR L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES CHEZ LES ENFANTS AUTISTES D'AGE SCOLAIRE

Dans cette partie, il est question de présenter les concepts abstraits et les outils théoriques qui ont été forgés dans la recherche et qui nous permettront de comprendre l'hétéroremédiation des compétences transversales et l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire.

2.1. Théories de l'attachement de Bowlby de 1978

De manière générale, l'attachement désigne un sentiment d'affection éprouvé par quelqu'un. Bowlby (1978) examine la relation qui sous-tend la relation de l'enfant à sa mère. Pour lui, l'attachement chez le petit de l'homme est considéré comme un schème de comportement instinctif ayant pour fonction primordiale de protéger l'enfant des dangers. Son importance est comparée aux schèmes aboutissant à la nutrition ou à la reproduction.

Rossolin (2008) nous fait comprendre que Bowlby en 1978 s'est servi des travaux de Spitz sur l'hospitalisme pour démontrer que lorsque les enfants sont élevés en l'absence complète de leur mère dans une structure où les soins sont donnés de façon anonyme sans qu'un lien affectif s'établisse, on constate des troubles graves. Spitz a nommé ces troubles sous le terme d'hospitalisme. Et comme principe de base de sa théorie, il le définit comme le fait qu'un jeune enfant a besoin pour connaître un développement social et émotionnel normal de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon cohérente et continue. Bowlby (1978) est parti des trois (03) sources d'inspiration dont : d'une part les travaux personnels sur les enfants séparés des parents pour montrer l'importance d'une relation parentale stable afin garantir la sécurité et le développement de

l'enfant. Puis les travaux personnels sur les délinquants et les « personnalités dépourvues de tendresse » pour montrer l'apparition des sentiments tels que l'indifférence, l'insensibilité et enfin les travaux contemporains sur l'éthologie qui constatent la présence chez de nombreuses espèces animales d'une organisation mère-enfant ayant pour objectif le maintien de la proximité physique.

Pillet (2007) tout de même nous fait savoir que cette théorie est née dans le contexte de la guerre qui entraîne séparations, pertes et deuil.

Rossolin (2008), parlant du déclenchement de l'attachement nous fait comprendre que ce dernier existe au moment où se déclenche par l'angoisse de séparation et se manifeste d'une part par l'empreinte qui est l'élément déclencheur de l'attachement et pour Bowlby, cela correspond à l'attitude maternelle. Et d'autre part par le Socuis qui est ce processus qui consiste à se tourner vers l'autre dès la naissance. Donc ici, l'attachement se fonde sur une disposition innée au social. Bowlby (1978), nous fait comprendre que pour que l'enfant se réalise adéquatement, il devrait vivre une expérience de chaleur, de proximité et de continuité avec la personne responsable de son bien-être. Il précise aussi que le système comportemental d'attachement favorise la proximité de la figure d'attachement pour assurer la survie de l'enfant et de l'espèce humaine. Car ce comportement joue un rôle très important dans l'évolution de l'espèce humaine.

Mistycki et Guedeney (2007). Considèrent le lien d'attachement comme un lien affectif privilégié qu'un individu établit avec une personne spécifique dont il va se tourner pour trouver réconfort en cas de détresse. Et cela l'aidera à retrouver un sentiment de sécurité qui l'aidera à mieux explorer le monde. Ces auteurs précisent que l'attachement est un phénomène universel chez les humains. En tant que fonction adaptative, ils précisent qu'il vise la protection des petits et ceci contribue à la survie de l'espèce. Ils précisent que durant l'enfance, la relation d'attachement suit un développement par phases progressives qui vont d'une relation sans discrimination où les donneurs de soins sont interchangeable vers une organisation de l'attachement autour d'une figure préférée qui correspond à la figure qui donne les soins correspondants aux besoins du bébé. Ensuite les figures vont évoluer autour d'une hiérarchisation des figures d'attachement en figure d'attachement principale et figures d'attachement secondaires. L'attachement assure ainsi des fonctions identiques dont la garantie de la sécurité, l'exploration de l'environnement son but est que l'enfant se sente en sécurité, protégé, et confiant, ses manifestations se font par une série de comportements

prévisibles c'est-à-dire observables de l'extérieur et une construction progressive des mécanismes psychiques c'est-à-dire intérieurs. Dans sa théorie, Bowlby (1978) va présenter la notion de MOI (modèle interne opérant) qui est en fait un ensemble de réalités internes c'est-à-dire cognitives et émotionnelles qui va progressivement se structurer dans l'univers relationnel du bébé et plus tard de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. Guedeney (2010) nous fait comprendre que Mary Main a comparé les M.I.O. à des patrons qui pourraient les guider à propos de la façon de se comporter de ce qui doit être attendu ou anticipé et de la bonne manière d'interpréter les environnements interpersonnels ambigus ou complexes. Il traduit ainsi la confiance dans les autres comme capables de répondre de manière adéquate, soutenant et proche en cas de difficultés. A force de constater la manière dont la figure d'attachement répond à ses besoins de sécurité, le bébé développera alors ce modèle interne qui va lui permettre d'anticiper dans ses interactions futures (Labbé, sd). Tereno, Soares, Martins, Sampaio et Larison (2007) citant Bowlby (1969/1983, 1988) définit comme le lien émotionnel spécifique que le bébé développe avec son « caregiver » pendant la première année de sa vie. Parlant du développement de l'attachement, elle se construit en quatre phases dont les trois (03) premières se déroulent pendant la première année de vie et la quatrième autour de la troisième année (Tereno & al. (2007). Ces différentes phases sont :

- Phase une : Orientation et signaux avec une discrimination limitée des figures d'attachement (8 à 12 semaines). La discrimination des figures d'attachement à ce niveau est beaucoup plus instinctive (olfactif et auditif).
- Phase deux : Orientation et signaux dirigés vers une ou plusieurs figures différenciées (12 à 24 mois) ;
- Phase trois : Maintien de la proximité avec une figure différenciée par locomotion et d'autres signaux (6 à 36 mois). Avec des avancées significatives au niveau du développement moteur, cognitif et socio-émotionnel ;
- Phase quatre : Formation d'un partenariat réciproque corrigé quant au but (après 36 mois). Progressivement ici, on assiste à l'abandon d'une position égocentrée pour la prise en compte du point de vue de la figure d'attachement. A préciser que les sentiments, les motivations, les buts et les plans de l'enfant peuvent influencer le comportement de sa figure d'attachement.

Il revient à préciser que la théorie de l'attachement n'est pas l'œuvre d'une seule personne. Car plusieurs aspects n'ont pas été abordés par Bowlby. L'une des limites les plus pointues de cette théorie est le fait qu'elle ne prend pas en compte d'autres contextes que le

contexte anglo-saxon. Pour y remédier, nous présenterons comme variante les travaux de Mary Ainsworth, travaillant avec Bowlby. Elle va s'intéresser à l'équilibre qui se joue entre le système motivationnel d'attachement et celui de l'exploration (Mistycki & Guedeney 2007). L'exploration et la motivation pouvant s'expliquer par le fait que la figure d'attachement à laquelle le bébé se lie va lui servir comme base de sécurité à partir de laquelle le bébé va pouvoir explorer le monde et pourra revenir s'il se sent menacé. Nous précisons que c'est Ainsworth qui va mettre en évidence des variations individuelles et perçoit un lien entre ces variations de comportement et le type de relation mère /enfant. Tereno et al. (2007) précisent que Mary Ainsworth a beaucoup contribué dans la théorie de l'attachement dans trois domaines à savoir :

- Le concept de base de sécurité c'est-à-dire le fait pour la figure d'attachement de représenter un support à partir duquel le bébé peut explorer le monde avec confiance ;
 - L'importance du rôle de la figure d'attachement ;
 - La notion de sensibilité maternelle aux besoins et aux signaux du bébé.

Guedeney (2010) nous dit que Ainsworth fut la première élève de Bowlby à observer l'interaction mère-enfant en milieu naturel différent du milieu anglo-saxon et européen c'est-à-dire en Ouganda. A sa suite, diverses études transculturelles ont émises les quatre (04) hypothèses de base de la théorie de l'attachement à savoir :

- l'attachement est universel c'est-à-dire que tous les enfants sont susceptibles de développer un type d'attachement avec leur caregiver ;
- l'attachement de type sécure est le plus fréquent et le plus valorisé dans différentes cultures ;
- la qualité de la sensibilité maternelle favorise un lien d'attachement de type sécure chez l'enfant ;
- la sécurité de l'attachement facilite la gestion des émotions négatives, le développement des relations de qualité avec ses pairs et le développement des compétences cognitives.

Les auteurs nous précisent que dans un contexte culturel va classer les enfants en fonction de l'évaluation de la qualité des relations d'attachement sur quatre (04) catégories dont: le groupe A pour l'attachement insécure évitant; le groupe B pour l'attachement sécure ; le groupe C pour l'attachement insécure ambivalent ou résistant et enfin le groupe D pour l'attachement désorganisé.

Guedeney (2010) parlant de la théorie de l'attachement nous fait comprendre que l'attachement est actif depuis le berceau et se poursuit jusqu'à la tombe de la personne. De manière pratique, l'auteur nous démontre que pour trouver qui est réellement nos figures d'attachement, il suffit de nous poser cette question : « *quand je ne vais pas bien que je viens d'avoir un gros souci, à qui ai-je envie de me confier ? De qui ai-je envie de me rapprocher ?* »

Pour ce qui est de la théorie de l'attachement, elle n'est pas une théorie générale du fonctionnement humain car elle se focalise essentiellement sur le fonctionnement interpersonnel humain dans tout contexte qui éveille des émotions de peur, de chagrin ou de colère. C'est ainsi que dans la relation que dans la relation que l'enfant autiste entretient avec l'altérité, la théorie de l'attachement va se permettre de nous expliquer le type de relation qu'il entretient avec l'autre surtout quand il est question de dissoudre leurs émotions et sentiments. Nous savons bel et bien que la relation à autrui est toujours ancrée de sentiments et d'émotions que l'on cherchera à contenir à tout moment. C'est alors que la théorie de l'attachement est cette théorie la qui va nous expliquer d'une manière particulière quelques aspects des attitudes socioaffectives de l'enfant autiste comme la coopération de l'enfant autiste avec l'altérité, sa manière d'interagir dans un groupe, sa façon de répondre à autrui qui va dépendre du type d'attachement développé par l'enfant autiste, sa manière d'écouter son interlocuteur et sa façon de parler en public. Tous ces aspects dans le but de l'acquisition des compétences linguistiques. Partant de son principe de base qui est de permettre au jeune enfant qui a besoin pour connaître un développement social et émotionnel normal, de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui va lui permettre une évolution psychologique cohérente. Or selon la théorie de l'attachement, le comportement infantile associé à l'attachement est essentiellement la recherche de proximité avec une figure d'attachement pendant les situations de stress, or dans sa relation avec autrui, l'enfant autiste ne sera pas toujours en situation de stress. De tout ce qui précède, nous constatons bel et bien que la théorie de l'attachement traite d'un aspect spécifique des relations entre êtres humains. La qualité de l'attachement va nous informer sur la qualité de la relation que l'enfant entretient avec l'altérité. Elle nous explique comment est-ce que l'enfant pourrait réagir lorsqu'il se retrouve dans un groupe et crée et entretient des nouvelles relations. Toutefois, on remarque que cette théorie ne prend pas en compte tous les aspects du développement socio-affectif de l'enfant diagnostiqué autiste car les relations sociales sont complexes et difficiles à

prédire. Ce qui nous permet d'embrayer avec la théorie suivante sur le comportementaliste et le néocomportementaliste de Watson.

2.2. Le comportementalisme et le néocomportementalisme de Watson, 1913

Le comportementalisme est une approche théorique dans les années 1913 pour essayer de comprendre les réactions ou le comportement des individus vis-à-vis des différentes stimulations internes ou externes à l'individu. C'est une approche de la psychologie qui étudie les interactions de l'individu avec son milieu. Le seul objet d'étude ici étant le comportement, c'est à dire des phénomènes observables. Le behaviorisme nous fait alors savoir que l'élève apprend avec les comportements qui peuvent être observés et mesurés. Ici, l'accent est mis sur le stimulus, la réponse et la relation entre les deux. (Danley, James, Mims, Simms (nd)). C'est alors que les élèves vont avoir un intérêt particulier pour des choses dont l'apprentissage leur procure du plaisir, les élèves vont utiliser la répétition pour permettre à ce que l'information apprise pendant l'apprentissage reste concrète, les tâches et les acquisitions enseignées doivent être séquencées pour permettre aux apprenants de rester concentrés durant le processus d'apprentissage. Pour Watson, les différences entre les individus s'expliquent par les conditionnements provenant du milieu dans lequel chacun évolue. Les conditionnements façonnent alors les comportements des individus et cela va contribuer à la formation de la personnalité de ces. C'est alors que la pensée, le langage, les émotions relèvent des conditionnements bien spécifiques et qui peuvent être modifiés par de nouveaux conditionnements.

D'Almeida (2005) montre qu'Ivan Pavlov (1848-1936) a effectué des expériences avec des chiens. Ces expériences lui ont permis de mettre en évidence le processus de conditionnement répondant ou conditionnement classique. C'est un type de conditionnement qui s'effectue par l'association de deux stimuli selon le principe de contiguïté (c'est-à-dire l'espace-temps qui existe entre les deux (02) stimuli à savoir le stimulus inconditionnel et le stimulus neutre. Ce temps doit être le même pour plusieurs présentations). .

Watson en 1913 va alors aborder l'apprentissage humain à partir de son système de stimulus et réponse élaboré par les animaux en expliquant le conditionnement classique qui suppose que toute éducation dépend d'un jeu de reflexes et de ce fait place les faits observés au centre de la démarche de compréhension du comportement humain. Edward Thorndiké (1874-1949) énonce la loi de l'effet qui voudrait qu'une réponse suivie d'un stimulus agréable sera renforcée alors que celle suivie d'un stimulus désagréable diminuera.

Le behaviorisme ou comportementalisme définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. Ici, la motivation est essentiellement extrinsèque et les comportements qui sont renforcés par l'environnement sont plus susceptibles de réapparaître que ceux que ceux qui ont été punis. Il revient alors judicieux de penser que l'élève dans le processus d'apprentissage recherchera la récompense et évitera la punition. Pour provoquer un apprentissage chez un élève, on doit modifier le comportement de ce dernier par un renforcement positif et lorsque l'élève donne une réponse correcte à un stimulus donné, on dira que l'apprentissage a réussi. (Elayech, 2010).

D'après Nasr (2010), la théorie behavioriste est un modèle efficace dans l'enseignement car elle va favoriser d'une part l'acquisition d'automatismes, et d'autre part l'enseignement. Elle est centrée sur l'apprenant pour favoriser son action. Cette théorie dans son action favorise la mise en place d'une individualisation de l'enseignement. Il serait judicieux de préciser que la théorie behavioriste ne s'intéresse qu'à l'aspect observable de l'apprentissage et ne se limite qu'à l'acquisition des automatismes et des connaissances de l'enfant durant l'apprentissage sans toutefois tenir compte des aspects socioaffectifs qui se développeraient lors de l'acquisition de ces connaissances-là. D'où notre intérêt porté sur le socioconstructivisme de Vygotsky.

2.3. Le socioconstructivisme de Vygotsky 1985

Le socioconstructivisme de Vygotsky (1943) démontre en quoi le mental est une privation du social. Elle établit que chaque être humain se construit (intelligence, identité, attitudes, individuation, ...) par ses interactions avec d'autres êtres humains qu'il se représente comme entités « autres » ou d'appartenance (parents, famille, classe d'élèves, nations etc.,...) entités déjà là dont il intègre les normes (conventions, formes d'autorité etc.) essentiellement par imitation comme le précise Bandoura (1980).

Ndagijimana (2008) nous fait comprendre que le socioconstructivisme considère l'apprentissage comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignants-élèves et élève-élève. L'intelligence est alors définie ici comme la continuité d'une auto construction des connaissances par ceux qui apprennent. L'acquisition de nouvelles connaissances et la restitution des connaissances existantes ne sont pas les seuls objectifs de l'apprentissage. L'apprentissage considère ainsi le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils d'apprentissage. Le savoir va alors

se construire à partir des formes de mise en activité entre élèves, entre enseignants et élèves. L'apprentissage n'est pas une simple adaptation au milieu car c'est en transformant son milieu que l'homme se transforme lui-même. Ces transformations du milieu passent par l'intermédiaire des outils qui peuvent être matériels, techniques, mentaux ou psychologiques.

- Les outils matériels représentent les objets fabriqués par l'homme pour faciliter son travail. Et ce sont les produits culturels de l'humanité. L'emploi de ces outils ne se conçoit pas sans interaction sociale ;
- Les outils et instruments psychologiques car quand l'enfant entre en contact avec les objets artificiels, il découvre une autre façon d'agir sur le réel.

Ndagijimana (2008) citant Vygotsky (2005) nous fait comprendre qu'il met en exergue le rôle de la culture dans l'apprentissage. Car dans son approche historico-culturelle, il nous fait comprendre que l'homme est un acteur culturel et social qui se développe grâce aux processus social et historique. Il précise en soutenant que : « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel ».

Il en ressort alors de l'analyse de cette théorie qu'est le socioconstructivisme de vygotsky que chaque être humain se construit par ses interactions avec d'autres êtres humains. De cette interaction que l'individu a avec ses pairs, et ses enseignants va se construire son savoir. Il est nécessaire de préciser que bien que cet aspect de la construction du savoir de l'individu à travers les interactions qu'il entretient avec son entourage, cette théorie ne nous décrit pas de manière détaillée les étapes du développement de l'intelligence de l'individu, d'où notre intérêt porté sur la théorie du développement cognitif de Jean Piaget.

2.4. La théorie du développement cognitif de Jean Piaget (1974)

Piaget dans sa théorie constructiviste présente les étapes cognitives du jeune enfant en décrivant le développement de l'intelligence comme une succession de stades. Ces stades vont des actions pratiques aux représentations c'est-à-dire aux actions intériorisées (abstraites). Un stade devant être acquis pour pouvoir passer au suivant. Chaque stade chez Piaget possède sa structure qui consiste en un ensemble coordonné de possibilités intellectuelles conditionnées par des facteurs biologiques de maturation du système nerveux, par des facteurs sociaux et par un processus physiobiologique d'équilibration. (L'équilibration étant l'équilibre entre les informations en mémoire et les informations reçues de l'environnement). Deux (02) processus essentiels soutiennent cette théorie à savoir : l'assimilation et l'accommodation.

Selon Houdé (2011), d'une part l'assimilation est la réception d'informations nouvelles et leur intégration dans des structures cognitives préexistantes. C'est alors un par lequel un objet du milieu est « directement appréhendé » par la structure de l'organisme.

Et d'autre part, l'accommodation est la modification des structures cognitives pour absorber, comprendre et appliquer des informations nouvelles. C'est alors le processus par lequel la structure de l'organisme se modifie pour s'ajuster au milieu.

Il nous précise que Piaget, pour ne pas voir apparaître des conflits cognitifs, va parler d'un processus d'équilibration entre les deux processus. Il va ainsi insister sur le fait que le développement de l'intelligence ne se fait pas de manière homogène chez tous les sujets et dans tous les domaines. Il existerait alors des variations entre les individus.

Dans le même contexte, Houdé (2011) nous fait comprendre que Piaget a montré que devenir intelligent c'est tout d'abord concevoir la permanence de l'objet comme unité de base du réel.(stade sensorimoteur chez le bébé), ensuite, c'est dénombrer et catégoriser c'est-à-dire classer les objets (qui équivaut au stade des opérations concrètes) et enfin c'est raisonner sur des idées, des hypothèses, des propositions logiques etc....(stade des opérations formelles chez l'adolescent et l'adulte).

De ce qui découle, on peut alors conclure que selon Piaget, le développement de l'intelligence passe alors par une série de trois grands stades dont :

1. Le stade sensori-moteur chez les bébés ;
2. Le stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes chez l'enfant ;
3. Le stade des opérations formelles chez l'adolescent.

Houdé (2011) nous fait savoir que contrairement à l'empirisme de John Locke (1632-1704) et David Hume (1711-1776), pour lequel tout provient de l'expérience par association des habitudes et de l'innéisme qui explique toute acquisition par des structures innées (Descartes, 1724-1804), Piaget lui va proposer une théorie intermédiaire dite « constructivisme » qui soutient que les structures intellectuelles c'est-à-dire nos pensées, nos opérations mentales ont une genèse qui leur est propre. Cette genèse, il l'a appelée « ontogenèse cognitive ». De la naissance à l'âge adulte, ces opérations mentales se construisent progressivement stades après stades dans le cadre de l'interaction entre l'individu et son environnement, c'est-à-dire entre l'organisme et son milieu. Ce qui est alors important ici pour Piaget c'est l'action de l'enfant sur les objets qui l'entourent par exploration,

manipulation et expérimentation (Houdé, 2011). Parlant de l'interaction de l'individu avec son environnement, ce qui compte le plus est la dynamique assimilation/accommodation, et c'est cette dynamique qui est le moteur du développement de l'intelligence car c'est elle qui régit les actions du bébé en plus de l'équilibration et de l'autorégulation successives.

Houdé (2011) parlant des stades de développement de l'intelligence de Piaget, il précise que ce dernier distingue clairement l'intelligence du bébé (0 à 2 ans) de celle de l'enfant (2 à 12 ans). Jusqu'à deux (02) ans, c'est le stade sensori-moteur où le bébé interprète le monde qui l'entoure sur la base de ses sens (sensori) et de ses actions (moteur). A la naissance, à partir de ses réflexes, initiaux comme la succion du sein de sa mère. Bébé va alors apprendre certaines règles de plus en plus compliquées sur le fonctionnement du monde physique et sur sa capacité à agir. Et c'est dans ce sens que Piaget va appeler ces règles des « schèmes d'action » acquis par assimilation et accommodation. Bébé va ensuite acquérir la « permanence de l'objet » qui est le principe fondamental dans la construction du réel. C'est alors que vers huit mois, quand un objet (comme une poupée) disparaît de sa vue, car caché derrière un coussin par exemple, cet objet continue néanmoins d'exister car il peut par ses actions écarter le cache et attraper l'objet pour le ramener à lui.

Or, cette forme d'intelligence sensori-motrice rend le bébé très dépendant de l'instant présent. Tout de même, il reste à noter que c'est déjà une intelligence orientée vers un but avec pour émergence l'intentionnalité. L'imitation est aussi d'une importance capitale pour Piaget car au cours de sa première année, bébé devient capable d'imiter (action) le geste qu'un individu est entrain de faire (observer par la vision) mais, il n'est pas encore capable de le faire de façon différée, c'est-à-dire quelques temps après l'observation du modèle.

Vers deux (02) ans, l'enfant devient capable de se détacher de l'action immédiate. Pour Piaget, son intelligence devient dès lors « symbolique » ou « représentative » car ici, on observe le « jeu symbolique ». Par exemple, l'enfant qui joue au téléphone avec une banane ; et l'imitation « différée » qui est la preuve d'une représentation mentale du modèle absent. Jeu « symbolique » et imitation « différée » sont des activités symboliques qui vont connaître une excellente évolution chez l'homme comparativement aux animaux. Ces deux (02) processus vont permettre à l'homme de réécrire ou de représenter des événements vécus et laissés aussi libre cours à son imaginaire.

A deux (02) ans, l'enfant se sert des schèmes d'action qu'il a appris au stade sensori-moteur avec une distance par rapport au réel. Il se met à les intérioriser et à les combiner

mentalement. Par ce processus fondamental (intériorisation-combinaison), les actions réelles deviennent des opérations mentales. C'est alors le stade de la préparation (2-7 ans) et de la mise en place (7-12 ans) des opérations concrètes qui équivaut à la période où l'enfant passe de la crèche à l'école maternelle et de celle-ci à l'école élémentaire. A cet âge, l'enfant va progressivement construire les concepts fondamentaux de sa pensée tel que le nombre, l'inclusion des classes (catégorisation).

Vers six à sept (07) ans, l'intelligence de l'enfant selon Piaget va devenir « flexible » et c'est ce qu'il va appeler « réversibilité opératoire » c'est-à-dire la capacité de l'enfant à annuler par sa seule pensée l'effet d'une action en combinant une opération mentale et son inverse.

Au dernier stade de développement de l'intelligence que Piaget présente comme stade des opérations formelles (12-16 ans), l'enfant devient adolescent et acquiert la capacité de raisonner sur des propositions logiques, des idées, des hypothèses, c'est alors un raisonnement hypothético-déductif (lorsque raisonnons sous la forme « si..., alors... ». Ici, le cerveau est devenu capable d'abstraction et on est alors passé des schèmes d'action à la pensée logique de l'adolescent.

Les travaux de Jean Piaget portent essentiellement sur la construction des connaissances en cours du développement biologique de l'autre or chaque individu acquiert des outils conceptuels (mentaux) qui lui permettent de comprendre le monde dans lequel il évolue et de se l'approprier.

Bien que mettant en exergue les stades de développement de l'intelligence, la théorie constructiviste de Jean Piaget ne met pas en exergue le processus interactif que va dégager la théorie suivante.

2.5. Socioconstructivisme de Bruner, 1960

Bruner (1986) dans ses études sur le socioconstructivisme nous apprend que « apprendre est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres ». Pour lui, le modèle social de l'apprentissage favorise une pédagogie active dans laquelle l'apprentissage émane des interactions de trois dimensions :

- La dimension cognitive qui intègre la situation problème/ tâches/ résolution/ construction ;

- La dimension affective où on voit la motivation qui conditionne le comportement des apprenants en situation d'apprentissage et englobe les sentiments, les émotions, les attitudes, les représentations, les croyances, etc. ... ;
- La dimension sociale qui prend en compte les interactions, la collaboration, la co-construction, les échanges entre enseignants-apprenants et apprenants-apprenants.

Le socioconstructivisme (2011) nous fait savoir que la motivation joue un rôle important dans cette théorie car c'est un état psychologique poussant l'individu à agir. Elle se développe et évolue dans l'interaction entre l'apprenant et son environnement. Cette motivation peut tout de même être influencée par plusieurs facteurs dont les facteurs internes tels que les caractéristiques cognitives, affectives et sociales de l'apprenant ; les facteurs externes à l'apprenant d'autre part tels que l'enseignant, la démarche pédagogique, les outils, les tâches et les autres apprenants.

Toutefois, malgré le fait que cette théorie met en exergue l'aspect social du processus enseignement apprentissage, elle ne met pour autant pas en exergue l'aspect attentionnel des apprenants, d'où la théorie suivante.

2.6. La théorie du filtre attentionnel de Broadbent (1958)

Montel (2016), nous fait savoir que le mot « attention » vient du latin « *attentio* » lui-même dérivé de « *attenderé* » qui signifie « tourner son esprit vers ». Il existe une grande variété d'opérations mentales et comportementales qui implique des phénomènes attentionnels tels que :

- sélectionner les informations ;
- focaliser l'attention ;
- mobiliser ses ressources attentionnelles pour maintenir une concentration pour un effort ;
- résister à la distraction ;
- contrôler de façon cohérente et flexible l'activité.

Citant Camus (1996), l'auteur nous fait comprendre que l'attention n'est pas une opération mentale unitaire mais une qui implique plusieurs opérations cognitives. Son efficacité varie au cours de la journée, d'un jour à l'autre et chez un même individu, elle diffère selon les tâches et les situations.

Parlant du modèle du filtre attentionnel de Broadbent (1958), Montel (2016) tente d'expliquer comment le cerveau traite l'excès d'informations qu'il reçoit simultanément des différents organes sensoriels. L'auteur nous fait savoir qu'en présentant le système cognitif le décrit comme étant structuré de plusieurs étapes de traitement dont :

- La première représentée par différents canaux sensitifs fonctionnant en parallèle et simultanément ;
- La seconde étape représentée par un canal unique possédant une faible vitesse de traitement de l'information et une capacité limitée. C'est alors que ce canal ne pourrait sélectionner qu'un seul canal sensoriel qui équivaldrait à y engager son attention, les informations des autres canaux d'entrée étant maintenues temporairement en Mémoire à Court Terme (MCT) et renouvelée de façon active pour ne pas disparaître ou effacées par des nouvelles informations entrantes. Les informations traitées par le canal central sont stockées dans le Mémoire à Long Terme (MLT).

Citant Camus (1998), Montel (2016) nous fait comprendre que Broadbent suggère que l'attention est ce mécanisme filtrant situé entre les canaux d'entrée et le canal central. Pour mieux expliquer la théorie, Broadbent a mis sur pieds une expérience dite de « l'empan divisé » qui consiste à présenter trois lettres, une à chaque oreille de sorte que le sujet recouvre de façon synchrone (exemple : A-C-E à une oreille, B-D-F à l'autre). Lors du rappel, le sujet répètera les séquences telles qu'elles ont été produites c'est-à-dire « A-C-E » et « B-D-F » et non « A-B-C » ou « D-E-F ». Broadbent a alors émis comme hypothèse que le sujet prêtait attention à une première oreille puis allait rechercher la trace mnésique du matériel présenté à l'autre oreille. Ce modèle qualifie de filtre « précoce » ou « périphérique » la sélection s'opérant dans les premières étapes du traitement de l'information reposant sur les caractéristiques du signal qui englobent l'intensité, la fréquence et bien d'autres.

Le modèle du filtre attentionnel de Broadbent (1958) décrit le traitement de l'information comme un processus de filtrage intervenant après le traitement sensoriel et avant le traitement perceptif qui permet de bloquer l'information inattendue afin de n'autoriser que le passage des informations attendues. Ce processus a pour objectif d'éviter de surcharger le système global. Dans ce modèle, l'auteur nous fait comprendre que le traitement de l'information serait issu d'une sélection préalable de l'information attendue à la suite d'un tri perceptif.

Or ce modèle présente tout de même quelques limites malgré son large spectre de caractéristiques. Entre autres, nous pouvons citer le fait que la sélection de l'information ne

peut pas uniquement se faire sur des caractéristiques physiques car différentes expériences ont montré que la sélection et le traitement des informations entrantes se fait également selon un mode sémantique. Cette théorie ne prend pas suffisamment en compte la composante intensive de l'attention c'est-à-dire qu'elle ne tient pas compte de la quantité d'effort investie dans la focalisation de l'attention. Or selon Broadbent, on ne peut traiter qu'un input. Les stimuli peuvent être filtrés par le système perceptif grâce à un canal de capacité limitée du système perceptif.

Ce modèle qui décrit comment l'aspect attentionnel des apprenants ne saurait expliquer les habiletés linguistiques d'où notre intérêt porté sur la théorie suivante.

2.7. La théorie de la régulation sociale de Reynaud, 2004

La théorie est un ensemble d'énoncés explicatifs reproductibles au-delà de la seule expérience personnelle. Chanteau (2017) nous présentant la problématique sur la régulation depuis le 18^{ème} siècle nous permet de distinguer trois modèles ontologiques du monde social selon leur façon de penser le rapport de l'individu à la totalité sociale. Sur ce on a :

- L'hétéro-régulation transcendante qui impose un ordre harmonieux à l'ensemble du système. Ici, une autorité supérieure à la société humaine est censée garantir un ordre harmonieux, en intervenant pour résoudre les désordres éventuels ou pour déléguer aux parties du système (corps social ou corps physique) la capacité de le faire ;
- L'autorégulation immanente qui produit spontanément un ordre harmonieux du système. Ce modèle repose à l'inverse à la capacité de chaque élément de l'entité à assurer la fonction de régulation. Chaque individu suivant ses seules préférences et capacités cognitives sans intervention « extérieure » contraignante coproduirait un équilibre économique optimal pour l'efficacité et la justice sociale ;
- L'hétéro-régulation immanente dont l'ordre dépend de la stabilité à stabiliser des compromis sociaux. Ici, il inspire un spectre très large d'auteurs notamment institutionnalistes et qui se différencie totalement des deux approches. L'hétéro-régulation ici car la fonction de régulation à tous les niveaux nécessitent des formes d'autorité « extérieurs » aux intérêts personnels des membres de l'entité considérée. « immanente » car d'une part, l'extériorité des autorités de régulation est une construction symbolique produite dans la durée et par le groupe social lui-même. Et d'autre part, cette fonction de régulation repose sur une gamme d'institutions variées et ne s'incarnant pas seulement par des rapports

d'autorité, mais aussi par des conventions de routine que Reynaud(1989) nomme « régulations autonomes » qui sont des formes d'engagement individuel de chaque composant de l'entité.

Gilbert de Terssac (2003) nous fait comprendre que la théorie de la régulation sociale de Jean Daniel Reynaud postule que le système social n'est pas gouverné par des normes, des valeurs ou des contraintes extérieures. C'est une théorie qui consacre le principe de l'autonomie de l'acteur social dans sa capacité de construire les règles sociales et d'y consentir. C'est dans ce sens que cette théorie s'articule autour de trois (03) concepts principaux dont le conflit, la négociation et les règles. Ces trois concepts étant tout de même inséparables car en prenant sa source dans le champ des relations professionnelles, la théorie de la régulation sociale donne à la négociation un sens très large, car tout échange où les partenaires cherchent à modifier les termes de l'échange ou tout échange où les acteurs remettent en cause les règles et leurs relations nécessitent la négociation.

La production des règles par les acteurs se construit à travers l'échange social qui peut être conflictuel ou pas. Conflictuel dans ce sens que l'échange à travers lequel un acteur produit une règle à laquelle l'autre réagit constitue en soi une négociation où chaque acteur pourra à la fois interpréter ou détourner les règles à son avantage. Cet échange dans l'action va contribuer à éprouver ou à transformer le système de règles existantes. La théorie de la régulation sociale va donc expliquer une large gamme de situations sociales et va exister dès lors que l'on ne se trouve pas en présence des cas extrêmes où n'existerait aucun pouvoir entre les acteurs. Ce qui va alors l'intéresser dans sa théorie ce sont les rapports de pouvoir et la manière dont ils s'installent, se résolvent ou s'exacerbent grâce à l'échange social dont la négociation et le conflit constituent des points centraux qui servent de guide pour l'analyse des situations concrètes. Pour l'auteur, travailler dans une organisation repose sur des interactions qui créent des règles permettant la communication, l'échange social, la collaboration, le conflit et le compromis. Cette théorie explique la création permanente des règles au sein d'une institution comme l'école.

Il a été question dans ce chapitre de déterminer et d'analyser les concepts clés de la recherche d'une part et d'autre part de présenter les modèles explicatifs qui sous-tendent nos différentes hypothèses. A cet effet, plusieurs théories ont été mobilisées comme la théorie de l'attachement de Bowlby (1978), le comportementalisme et le néocomportementalisme de Watson (1913), le socioconstructivisme de Vygotsky (1985), la théorie du développement cognitif de Jean Piaget (1974), le socioconstructivisme de Bruner (1960), la théorie du filtre

attentionnel de Broadbent (1958) et la théorie de la régulation sociale de Reynaud (2004). Ces différentes approches sur l'hétéroremédiation des compétences transversales et l'acquisition des compétences linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire. Il ressort donc clairement qu'il n'y a pas de conception théorique qui pourrait s'imposer par rapport aux autres, car plusieurs aspects devraient être pris en compte.

Pour pouvoir constituer un ensemble cohérent après la définition des concepts clés de la recherche et la présentation des modèles explicatifs, il s'avère nécessaire de présenter la revue de la littérature qui fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES

La revue de la littérature dans toute recherche permet de situer, d'insérer et d'affilier la recherche dans un courant théorique élaboré par d'autres recherches afin de prendre critique par rapport à leurs conclusions afin d'élaborer un cadre cohérent. Dans le cadre de notre recherche, cette revue de la littérature sera articulée sur plusieurs points que nous nous chargerons de présenter dans les lignes qui suivent.

L'Agence Nationale pour le Développement de l'Evaluation Médicale (ANDEM, 1994) définit l'autisme comme :

« Un trouble global et précoce du développement apparaissant avant l'âge de trois ans, caractérisé par un fonctionnement déviant et/ou retardé dans chacun des trois domaines suivants : interactions sociales, communication verbale et non verbale, les interactions sociales sont perturbées en quantité et en qualité. Dans ce trouble, il existe un retrait social (retrait autistique) caractéristique du syndrome qui se traduit par une indifférence au monde (...). Les comportements sont restreints, répétitifs, ritualisés, stéréotypés(...). De plus les autistes présentent souvent des peurs, troubles du sommeil ou de l'alimentation, des crises de colère et des comportements agressifs ».

Il revient à préciser que la classification de l'autisme est en constante évolution et c'est dans ce sens que plusieurs auteurs y ont porté un intérêt particulier. Parlant de cet intérêt, Ribas (1992) nous fait savoir que c'est en 1943 que le psychiatre américain Leo Kanner décrit pour la première fois l'autisme infantile, en se basant sur les particularités comportementales comme la tendance à l'isolement, le besoin d'immuabilité et le retard de langage. Il nous présente la conception psychanalytique en décrivant l'autisme comme une « psychose infantile ». Par contre, dans les classifications récentes, à l'instar du DSM-4 (1994), l'autisme est conçu comme un trouble neuro-développemental aux origines multifactorielles, il est nommé sous le vocable de Troubles Envahissants du Développement (TED) regroupant en son sein :

- L'autisme (le trouble autistique) ;
- Le syndrome d'Asperger ;
- Le trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS) ;
- Le trouble désintégratif de l'enfance ;
- Le syndrome de Rett.

Ici, les symptômes sont développés au sein de trois (03) domaines d'altération à savoir :

- La communication ;
- La socialisation ;
- L'imagination.

Avec l'arrivée du DSM-5 (2013), on passera à l'appellation de Trouble du spectre autistique (TSA) qui va inclure :

- L'autisme (trouble autistique) ;
- Le syndrome d'Asperger ;
- Le trouble envahissant du Développement non spécifié ;
- Le trouble désintégratif de l'enfance.

Ici, on introduit un nouveau critère diagnostique, celui de trouble de la communication sociale entraînant des limitations dans la participation sociale et la réussite scolaire; la performance au travail. Il n'y a pas de comportements stéréotypiques ou répétitifs et les intérêts restreints caractéristiques du TED.

Toutefois, il convient de noter que la conception de l'autisme varie d'un lieu à un autre. Pour certaines régions d'Afrique, dans sa conception anthropologique, Ebwel, Roeyers et Devlieger (2010) pensent que le problème de l'autisme ne se situe pas sur l'existence des troubles autistiques, mais plutôt sur sa connaissance et sa description clinique telle qu'élaborée par l'Association des Psychiatres Américains (APA). Par ailleurs, ils précisent que les enfants souffrant d'autisme sont assimilés à ceux présentant un retard mental ou une surdité, d'autres bénéficient du diagnostic social de la sorcellerie du fait de la déviance de leur comportement. Et comme conséquence, ils ne reçoivent pas de diagnostic spécifique mais plutôt une interprétation. C'est alors dans ce sens que l'étiologie des troubles autistiques fait généralement allusion :

- A l'hérédité c'est à dire un mauvais sort qui a été jeté par les ancêtres sur toute la lignée ;

- A l'inceste c'est-à-dire un mariage entre les personnes issues d'une même lignée ;
- Aux biens matrimoniaux c'est-à-dire le membre d'un clan qui n'a pas bénéficié de la dot ;
- Aux tabous alimentaires c'est à dire lorsqu'on a mangé une viande interdite ;
- A la mésentente entre les membres d'une même famille ou d'une même lignée.

Or Dyches; Wilfer; Sudweeks; Obiakok et Algozzine (2004) pensent que l'autisme comme toute autre déficience n'a pas de frontières raciales, ethniques ou sociales et dans ce sens ne tient pas compte du niveau socioéconomique ou du style de vie des parents. L'autisme est alors cette affection qui se retrouve dans tous les coins du monde.

Tous comptes faits plusieurs signifiants sont utilisés pour identifier ces enfants entre autres, nous avons : « *les enfants possédés de la rivière, les idiots, les enfants qui ne comprennent rien, les imbéciles, les têtus, ...* ».

L'autisme en Afrique est alors considéré comme lié au surnaturel, à l'ensorcellement et les personnes atteintes se retrouvent dans des situations d'exclusion, voire danger. Elles sont soupçonnées de communiquer avec les esprits et de vouloir nuire à leur famille, et sont alors gardées au domicile sans soins. Pour pallier à ces manquements en rapport avec l'autisme, plusieurs regroupements voient le jour sous forme d'associations ayant pour objectifs la sensibilisation, la connaissance et la vulgarisation des moyens de prise en charge de ces personnes. Au Cameroun partant de la journée mondiale de l'autisme ce 04 Avril 2017 dont le thème était : « *Vers l'autonomie et l'autodétermination* ». Pour cet anniversaire, plusieurs évènements ont été organisés. On le voit alors très clairement que contrairement à certains pays d'Afrique noire, le Cameroun se trouve un peu plus avancé dans ce domaine, car plusieurs structures spécialisées voient le jour. Ces structures pour la plupart ne cadrent pas toujours avec les standards internationaux dans la prise en charge des personnes autistes. Selon Atlantico (2017), la France est en effet très en retard concernant la prise en charge des personnes autistes au point d'être sanctionnée par l'Union Européenne. Ce retard s'explique par le manque des structures spécialisées, où beaucoup d'enfants autistes se retrouvent dans des hôpitaux psychiatriques. L'on pourrait aussi parler du problème des stéréotypes que les français ont dans leur tête car la majorité des gens ne savent pas réellement ce que c'est l'autisme.

Aux Etats-Unis, par contre, l'autisme connaît une avancée comparée à d'autres pays européens comme la France. Selon autisme-Europe (2017), en août 2014, les Etats-Unis ont

adopté une loi nationale "*Autism Collaboration Accountancy, Research, Education and Support Act*» dont les mesures sont les suivantes :

- améliorer la coordination et la prestation de service pour les personnes avec autisme ;
- améliorer la collecte et l'analyse des données statistiques concernant les enfants et adultes avec autisme ;
- renforcer la représentation des personnes autistes ;
- améliorer l'assistance aux jeunes avec autisme lorsqu'ils transitent de l'école à l'éducation supérieure ou à l'emploi.

Cherchant à comprendre l'autisme, plusieurs auteurs se sont prononcés sur son étiologie. Certains scientifiques mettent en exergue des origines cérébrales et neurologiques du syndrome, en expliquant que certaines connexions permettant les combinaisons d'informations ne seraient pas présentes chez les personnes autistes avec pour conséquences l'incompréhension des expressions faciales, le langage (Lescoat, 2005). Rapin (1997) quant à lui soutient le fait que l'autisme pourrait être déclenché par des prédispositions génétiques et des facteurs biologiques ou environnementaux apparaissant à un stade précoce de développement. Les symptômes cardinaux de l'autisme à savoir, troubles du développement social, troubles de la communication et du jeu symbolique résulteraient d'une absence de la théorie de l'esprit (Baron-Cohen, 1999). Foudon (2008) par ailleurs, nous fait comprendre que l'autisme est beaucoup plus génétique car beaucoup d'études mettent en cause des duplications sur le chromosome 15, le Chromosome 7 et le chromosome 16 ; l'implication du gène transporteur de la sérotonine, celui responsable du développement embryonnaire du système nerveux. Pour les biologistes, on retient donc que cette cause génétique repose sur des anomalies chromosomiques, des maladies mono-génétiques (genèse de la maladie causée par un seul gène), des maladies du développement cérébral ou des maladies métaboliques. Foudon (op.cit., p.12) parle aussi de l'exposition in utero à des agents infectieux comme le virus de la rubéole, des substances comme l'éthanol, ou l'acide valproïque ; ainsi que des hémorragies méningées et bien d'autres.

Il est à noter qu'à l'adolescence, les troubles de comportement des enfants autistes s'amplifient entraînant un isolement social de ces derniers. Le trouble spécifique des cognitions sociales trouve son origine dans la théorie de l'esprit qui met en avant l'altération

des processus de représentation d'autrui et des mécanismes relationnels. Car à partir de deux (02) ans, l'enfant ordinaire est capable d'attribuer des états mentaux à lui-même ainsi qu'aux autres. Ceci va alors permettre l'émergence des relations interpersonnelles et la fonction symbolique. Selon l'approche constructiviste, pour expliquer cette aptitude, on fait référence au développement cognitif. Or le développement cognitif est intimement lié au développement du langage. Pour Piaget, le développement de l'intelligence se fait à travers la succession de différents stades de manière chronologique. L'intelligence et la pensée logique chez l'enfant étant basées sur des faits concrets qui vont progressivement tendre vers des acquisitions plus abstraites. Houver et Prêtre (op.cit., 13), décrivent l'intelligence comme débutant avec les réflexes du nouveau-né qui deviennent par la suite des schèmes sensorimoteurs et qui se transforment en schèmes d'action grâce à la répétition et à la découverte des propriétés physiques et logiques qui l'entourent. Pour comprendre le sens du message de son interlocuteur, il faut avoir accès à ses états intentionnels et mentaux. Pour que la communication soit effective, il faut que les deux partenaires appréhendent les intentions de communication sous-jacentes aux actes de parole. C'est alors qu'ils proposent ces différents stades de développement de l'intelligence de Piaget :

- Le premier stade, le **stade de l'intelligence sensori-motrice** (0 à 2 ans) est cette intelligence de l'enfance qui intègre des informations sensorielles émanant des différentes sources motrices. L'intelligence de l'enfant ici est observable à travers ses actions et ses capacités motrices qui vont révéler à quel niveau il est possible d'explorer son environnement. Ce stade de l'intelligence se décompose en six (06) sous stades chronologiques dont :

- 0 à 1 mois, le **stade des exercices réflexes** où durant cette période, l'enfant est centré sur lui-même ;

- 1 à 4 mois, qui comprend **les premières habitudes** acquises par l'enfant. Ici l'enfant transforme ses activités en fonction de l'expérience. Ici, on a affaire aux réactions circulaires primaires qui font découvrir à l'enfant par hasard des résultats à force de répéter ses actions avec son propre corps ;

- Entre 8 et 9 mois, c'est le 3^{ème} stade où apparaissent **les adaptations sensori-motrices intentionnelles et les réactions circulaires secondaires** qui eux portent sur des objets extérieurs. Ici, l'enfant va réaliser que c'est son action qui engendre un résultat et établit le lien entre le but et les moyens pour y parvenir ;

— 8-9 mois à 11 ou 12 mois, ici, il y'a **acquisition de coordination des schèmes d'action secondaire** qui permettent de structurer et d'organiser les actions. Ici, l'enfant va utiliser différents moyens pour atteindre un but préalablement recherché avec apparition de nouvelles conduites ;

— 11-12 mois à 18 mois apparaît à ce stade **des réactions circulaires tertiaires** où l'enfant recherche de nouveaux résultats et met en place de nouveaux moyens et de nouvelles coordinations par tâtonnement.

— 18 mois et plus, à ce sous stade, il y a **l'acquisition de l'intelligence sensorimotrice** où l'enfant est capable de trouver de moyens nouveaux non plus par tâtonnement mais par combinaison intériorisée.

Les conséquences de cette période selon Houver et Prêtre (2011), sont la construction des limites spatio-temporelles et causales du monde qui l'entoure, la découverte par l'enfant des différentes propriétés physiques et logiques des objets qui l'entourent, l'enfant va devoir se décentraliser progressivement pour avoir une pensée plus mobile.

- Le deuxième stade est **le stade préopératoire ou l'intelligence symbolique** (2 à 6-7 ans).

Ce stade est caractérisé par l'incapacité de l'enfant à accéder à la représentation symbolique où l'enfant comprend qu'il peut évoquer les objets absents grâce à l'image mentale. Pour accéder à ce stade, l'enfant doit avoir acquis des prérequis comme le langage, l'imitation différée, l'image mentale, le dessin et le jeu symbolique.

Les caractéristiques communes des stades piagétiens sont : les stades sont similaires pour tous : universalité des stades; même ordre de succession des stades chez tous: invariabilité ; avant de passer au stade suivant, le sujet doit atteindre un état de stabilité où ses structures mentales forment un tout cohérent organisant ses connaissances et ses actions.

Pour ce qui est du développement communicatif d'après Houver et Prêtre (2011), chez l'enfant ordinaire, il suit les étapes ci-dessous :

- Le stade de la communication du nourrisson ou la « phase expressive de la communication » qui débute dès sa naissance, avec le bébé qui développe des compétences auditives, visuelles, olfactives, gustatives et kinesthésiques. Toutes ces réactions sont chargées de sens et mises en mouvement par les parents. La façon dont l'adulte s'adresse au bébé est caractéristique et ceci va permettre d'attirer l'attention de ce dernier. Les productions vocales du bébé évoluent en gazouillis (2-3 mois) où l'enfant éprouve du plaisir à produire et à écouter ses émissions vocales vers des productions vocales de plus en plus

maitrisées (5-6 mois). L'enfant peut commencer à répondre à son nom. Vers 6-7 mois, apparaît le babillage canonique c'est-à-dire la production répétitive avec alternance des consonnes et voyelles qui révèle une maîtrise de plus en plus fine de la motricité buccale. De 3 à 8-10 mois, on observe les prémices de comportement indicatifs des orientations positives comme regarder l'objet, tourner la tête vers quelque chose ou quelqu'un, tendre les bras, etc... ou des orientations négatives comme regarder ailleurs, détourner la tête d'un objet ou d'une personne, se rejeter à l'extérieur. Ce mode expressif devient alors la première manifestation à apparaître jusqu'à cet âge-là et cela va alors constituer la base de la communication sur laquelle vont se greffer les autres. Les autres types de communication sont : la communication indicative ou communication interpersonnelle qui se manifeste vers huit (08) mois et se traduit par des mouvements tous orientés vers une partie du corps tels les regards, les bras, le buste. Ici, l'enfant veut agir sur son environnement, ses comportements vont évoluer lorsqu'il veut voir l'adulte réaliser quelque chose.

- Le mode de communication représentatif ou conventionnel : ici, entre un an et un an et demi, on voit alors apparaître les premiers comportements représentatifs. On peut donc observer divers types de signes tels que des gestes conventionnels qui sont des gestes appris par les membres d'une société. Par exemple les gestes pour signifier 'bravo », « aurevoir ». Nous avons aussi des signes vocaux ou verbaux pour désigner un concept. Par exemple « meuh » pour désigner la vache, « papa » pour désigner son père.

Straten (1991) précise que les différents modes de communication ne peuvent ni se substituer, ni se transformer, mais une communication efficace et dynamique devrait combiner tous ces différents modes de communication.

Pour ce qui est du développement langagier du jeune enfant, il suit les étapes ci-après :

- de 0 à 3 mois, les productions du bébé sont essentiellement des pleurs et des sons végétatifs qui traduisent un état de bien être ou de mal être et selon les auteurs, on parlera de jasis, lallations, roucoulements ou gazouillis. A ce stade, il joue avec ses productions et explore ses possibilités vocales. Il réagit à la voix de sa mère et est sensible aux indices rythmiques et prosodiques et il possède aussi des capacités de catégorisation des sons en dépit des variations d'intonation.

- Entre 5 et 6 mois, on observe une production d'intonation variée comme l'approbation et le désaccord. Il commence à réagir à son nom et aux vocalisations des parents.

- Vers 6 à 7 mois, le bébé regarde attentivement une personne qui lui parle afin d'établir des correspondances entre les voyelles et les mouvements de la bouche qui lui correspondent. A cette période, on a aussi l'apparition d'un babillage canonique. A huit (08) mois, le bébé introduit des variations de voyelles dans son babillage (papo, babo), il chantonne et ses rires sont adaptés à la situation.

- Entre 9 et 10 mois, le bébé manifeste une compréhension lexicale et il commence à utiliser des signes conventionnels gestuels pour dire « aurevoir », « merci », il fait « non » de la tête.

Vers 11 mois, le babillage se diversifie, le bébé reconnaît certains mots en dehors du contexte et commence à découper les syntagmes (groupe constitué de plusieurs mots) et identifier les frontières des mots.

- A 12 mois, apparaît les premiers mots, sur le plan réceptif, il comprend une trentaine de mots en contexte.

- Entre 12 et 18 mois, il comprend de 100 à 150 mots et commence à comprendre des courts énoncés en situation et est capable de répondre à des consignes verbales simples.

- A 16 mois, émerge la combinatoire où l'enfant associe les mots entre eux avec des ébauches de mots phrases (holophrases) et des juxtapositions de deux mots.

- A 24 mois, on observe une explosion lexicale où l'enfant acquiert plusieurs mots par jour.

- A 30 mois, l'enfant produit ses premiers énoncés coordonnés et explore les mots-outils.

A 36 mois, il acquiert un système linguistique complet et émet un véritable discours.

Il reste à préciser qu'il y a probablement de nombreux facteurs qui rendent un enfant sujet aux troubles du spectre autistique tels que les facteurs environnementaux et génétiques. En ce qui concerne la prise en charge de ces personnes, il est important qu'une fois un trouble du spectre autistique repéré chez un enfant, celui-ci devrait lui et sa famille bénéficier d'informations pertinentes, de services et d'une orientation vers des services spécialisés.

Les compétences socles c'est-à-dire les fondements du développement communicationnel et langagier chez l'enfant ordinaire sont :

- **L'imitation** qui est très significative pour les bébés car doués d'intersubjectivité (expérience interpersonnelle qui joue un rôle dans la construction de la

notion de soi et de l'autre). Imiter est un moyen d'initier une interaction en attirant l'attention de l'autre sur un thème commun. Nadel (1986) va donc dire qu'entre 21 et 42 mois, avant la maîtrise du langage, les enfants l'utiliseraient comme un « langage sans mots ». Et cette capacité suit aussi des stades de développement bien précis. De quelques semaines à six (06) mois, les imitations faciales se diversifient et jouent un rôle important dans les interactions. Les réactions se diversifient face aux interactions avec les étrangers. A huit (08) mois, l'enfant assimile les gestes d'autrui et ceux de son corps, à neuf (09) mois, il y a apparition des réels épisodes d'imitation intentionnelle avec modification d'actions. A 12 mois, l'enfant imite de manière systématique un nouveau modèle même s'il ne peut pas voir les gestes de son corps. Entre 13 à 18 mois, il y a apparition d'une imitation différée où l'enfant reproduit une action par la représentation mentale de l'action où l'enfant reproduit sans le modèle. A partir de 15 mois, l'enfant comprend l'intention de son partenaire et à 21 mois, il reconnaît son imitateur comme désireux de communiquer avec lui.

- **Les tours de rôle ou jeux de parole** que Hymes (1984) définissent comme une compétence de communication qui indique à l'enfant quand parler, quand ne pas parler, avec qui et à quel moment ou de quelle manière. Car la maman tend à se taire quand son enfant vocalise et plus tard le bébé vocalise pour répondre à sa mère, ce qui crée de véritables tours de parole. Ici, le bébé apprend progressivement les règles de la communication. Les compétences langagières de l'enfant se développent dès les premières interactions mère-enfant. Les vocalises de l'enfant reprises par la mère se transforment en situation communicationnelle avec alternance des jeux routiniers où la maman tend à se taire quand le bébé vocalise.

- **L'attention** ici, on parle plus d'attention conjointe qui a été mise en évidence par le psychologue cognitiviste Bruner (1986). Et pour cela, au cours de son développement, il va distinguer deux types d'attention conjointe dont d'une part l'attention réciproque qui est lorsqu'à la naissance la mère regarde naturellement son enfant quand elle lui parle et le bébé tourne également sa tête vers elle. Cette attention suit un développement progressif. A trois (03) mois, l'enfant commence à suivre la direction du regard de sa mère ; à 6 mois, les objets deviennent une réelle source d'intérêt pour l'enfant. La relation dyadique laisse place à la relation trivalente entre la mère; l'enfant et l'objet (Stern, 1981). L'échange est désormais orienté vers les éléments extérieurs au couple mère-enfant. L'attention partagée est définie par Bruner comme la simultanéité des regards de l'enfant et de l'interlocuteur sur un même référent. C'est cette attention qui va permettre à l'enfant de communiquer avec son partenaire

en donnant une valeur au regard de son partenaire en développante une certaine intersubjectivité.

- **Le pointage** c'est le geste que fait l'enfant à partir de 8 mois dans une situation d'attention conjointe entre la mère et le bébé ; quand le bébé tend la main vers l'objet qui l'intéresse tout en regardant sa mère et en cherchant à savoir si cette dernière perçoit bien la valeur de son geste. Werner et Kaplan (1963) classent le pointage comme une fonction cognitive car l'enfant pointe d'abord pour exprimer une mise à distance entre lui-même sujet de connaissance et l'objet qui devient alors matière de connaissance. Seulement, cette mobilisation des ressources ou concentration de la conscience est-elle systématique dans l'acquisition du langage chez les enfants d'âge scolaire et plus spécifiquement chez les enfants autistes ?

Selon Houver et Prêtre (2011) l'enfant atteint d'autisme n'arrive pas à développer des relations sociales normales et se retrouve profondément handicapé dans la communication, sur tous ses modes d'expression. Et ceci entraîne plusieurs conséquences aussi bien chez l'enfant autiste que chez l'adulte accompagnant (famille et professionnels). Ces enfants présentent alors un développement atypique car ici il y a une différence d'évolution par rapport à une norme développementale observée chez les enfants tout-venant. Admin (1996, 2005) parle de « dysrégulation fonctionnelle et développementale » dans l'autisme.

En définitive, Houver et Prêtre (2011) vont la décrire comme un syndrome c'est-à-dire un ensemble de symptômes difficiles d'en déterminer les causes. Pour eux, l'on ne saurait parler d'étiologie dans le cas de l'autisme, mais de facteurs de risque regroupés en deux catégories à savoir les facteurs de risque endogènes où on parle d'un certain déterminisme génétique mis en cause et des facteurs exogènes.

Toutefois, il serait judicieux de préciser une comorbidité dans le cas de l'autisme. C'est alors que l'on pourrait observer chez ces personnes des déficiences intellectuelle et sensorielle, un retard d'anticipation motrice, c'est-à-dire cette capacité qu'a un nourrisson à ouvrir sa bouche à la vue d'un biberon avant que celui-ci n'atteigne ses lèvres (Cahiers, 2012). On peut aussi retrouver chez ces personnes une épilepsie (Houver & Prêtre, 2011).

Pour certains auteurs, il existe des signes d'alerte de l'autisme qui peuvent s'avérer concluants ou pas. Les signes d'alerte « absolue » comme l'absence de babillage, de pointage ou d'autres gestes sociaux à douze (12) mois. Comme autres signes, nous pourrions observer à 18 mois, une absence de mots; une absence d'association de mots (non écholalies) à 24 mois ;

une perte de langage ou de compétences sociales entre 6 et 12 mois, des troubles d'interaction sociale tels que : (Houver & Prêtre, 2011).

- Le désintérêt pour les personnes (défaut de contact) ;
- Ne répond pas à son prénom ; intolérance au contact physique ;
- Peu de réaction à la séparation ;
- Absence de réaction joyeuse à l'arrivée des parents ;
- Absence ou faible attention conjointe ;
- Ne pointe pas du doigt....

Pour étoffer les problèmes dont font face ces enfants autistes, plusieurs modèles explicatifs de l'autisme ont vu le jour. Entre autre, l'hypothèse perceptive qui met en avant un fonctionnement singulier de la perception chez les sujets atteints de troubles autistiques. On va alors observer chez eux un hypofonctionnement du traitement de l'information de haut niveau qui pourrait être indirectement responsable des altérations sociales des personnes autistes. On observe aussi un hyperfonctionnement du traitement de l'information touchant la perception locale. Qui engendrerait une appréhension du monde par les détails plutôt que par une représentation de l'ensemble de l'environnement. Le Conseil supérieur de l'éducation Québec (1989) en son chapitre deux nous présente la famille et les besoins des jeunes enfants lorsqu'il présente l'approche éducative concernant ce dernier. Parmi lesquels nous avons les besoins d'encadrement, les besoins d'entretien physique et psychologiques, la stimulation du développement et le développement socioaffectif. Pour ce qui est du développement socioaffectif des enfants, l'auteur nous fait comprendre que ce développement socioaffectif se traduit comme la circonscription que l'équilibre affectif et le développement social sont étroitement associés dans la vie de l'individu. Pour le jeune enfant, cette capacité est un défi ultime qui consiste pour lui à conquérir sa propre identité et à dépasser le cercle restreint de sa famille pour déboucher sur l'ouverture et l'adaptation à des personnes ou à des situations extérieures. Certains adultes vont croire que les éléments du développement socioaffectif tels que l'estime de soi, le contrôle de soi, l'autodiscipline, la souplesse, la générosité, l'échange, la détermination, la confiance et l'amour des autres vont apparaître spontanément tout au long du développement de l'enfant une fois que celui-ci est placé dans un groupe. Or tel n'est pas le cas car c'est d'abord dans la famille et dès son plus jeune âge que l'enfant va développer sa personnalité et ses capacités de communication avec les autres ceci avec la collaboration des autres qui devraient l'aider dans son adaptation. Les parents ont alors un rôle à jouer dans l'équilibre affectif de leur enfant. C'est dans ce sens qu'ils vont se montrer très attentifs aux

états émotifs de leurs enfants et vont de ce fait adopter des conduites qui vont permettre à ce dernier de développer l'estime de soi et la confiance en soi. D'autres parents dans le soucis de préserver cet atout vont éviter chez l'enfant des frustrations en comblant dans toute les mesures que possibles les demandes qu'il formule, d'autres par contre vont opter pour la sévérité et prôner la discipline et l'obéissance. Certains vont osciller entre la tolérance et les menaces selon les circonstances et en fonction de l'humeur du moment. Or ici dans ce dernier cas, la conséquence directe sera le développement chez l'enfant d'une instabilité qui va l'empêcher de s'affirmer et d'engager des rapports autonomes avec les autres.

Pour faciliter l'adaptation sociale de leurs enfants, plusieurs parents vont favoriser les contacts de leurs enfants avec d'autres enfants en multipliant les échanges avec les adultes. Car dans la plupart des cas, les enfants vivent des situations de solitude dans leurs familles, la télévision constituant leur seule compagnie car, il leur manque avec qui jouer et échanger.

Il existe une grande variété d'attitudes éducatives au regard du développement socioaffectif de l'enfant. C'est alors que plusieurs parents font des efforts pour tenter d'identifier ce qu'ils considèrent importants dans l'éducation de leurs enfants. La quête de l'équilibre affectif et l'adaptation sociale sont déterminants pour l'avenir de l'enfant. Et de ce fait pour pouvoir les réaliser, il devrait se référer à des critères stables dont il connaît l'existence et à des modèles valables et valorisés autour de lui. Et toutes ses valeurs prennent naissance à la petite enfance et se renforcent au contact d'exigences et de modèles consistants. Pour pouvoir éclore, elles doivent être renforcées au contact de l'altérité parce que l'équilibre socioaffectif et les qualités d'ordre moral ne peuvent pas éclore spontanément dans un climat d'isolement ou d'absence de communication, L'entourage familial et immédiat ainsi que le développement moteur vont alors jouer un rôle très important dans son éclosion. Gestion du comportement (1980) définit le développement socioaffectif comme constitué de six éléments importants dont :

1. L'attachement : car l'enfant qui se sent en sécurité et qui sent que l'éducateur établit une brave relation avec lui devient plus ouvert et se laisse guider.

2. l'affiliation où pour pouvoir développer cette capacité, il faudrait que les enfants apprennent à fonctionner dans un groupe et de ce fait vont comprendre pourquoi il est avantageux pour eux d'avoir de l'empathie.

3. l'autorégulation : ici, l'enfant doit pouvoir gérer ses émotions et être au contrôle de son comportement. L'enfant doit alors pouvoir comprendre qu'une action entraîne des conséquences positives ou négatives et que les comportements sont culturellement acceptables et qu'il est seul à pouvoir gérer ses émotions. Pour y parvenir, il doit pouvoir être accompagné par l'accompagnateur qui est le modèle d'expression de ses émotions et de gestion du comportement car lorsque ce dernier parvient à gérer sa frustration, il montre aux enfants les habiletés de contrôle de soi.

4. L'initiative car l'enfant qui démontre cette compétence entreprend une nouvelle tâche avec enthousiasme et confiance.

5. La résolution des problèmes ici, l'enfant doit être accompagné dans le développement d'une attitude positive envers les conflits et les problèmes de tous les jours.

6. Le respect ici, on doit apprendre à l'enfant à reconnaître et à apprécier ses talents, ses habiletés et ceux des autres.

Rosselin (2008) présente une recherche qui a pour but d'analyser le rôle de la peur de la mère à l'égard de son enfant dans la relation d'attachement et le développement socioaffectif de ce dernier. Pour expliquer l'émergence des capacités relationnelles chez le jeune enfant, l'auteur s'appuie sur Bowlby qui soutient que les expériences relationnelles du jeune enfant se cristallisent dans le temps sous forme de modèles internes qui vont lui permettre de comprendre les motivations et comportements des autres

Plusieurs théoriciens ont particulièrement étudiés les compétences sociales du jeune enfant au regard de la théorie de l'attachement c'est le cas de Bruner (1986, 2004) qui parle des dons innés et Montagner (2004, 2005) qui évoque les compétences sociales du jeune enfant.

Bruner (1986, 2004) inspire des travaux de Vygotsky sur la transmission culturelle des interactions entre l'enfant et l'adulte a tenté de faire une synthèse orientée entre les interactions mère-enfant et la naissance du langage chez ce dernier. Les interactions que l'enfant entreprend précocement se font dans les scénaris où l'enfant apprend progressivement le sens culture des objets et évènements qui vont mener aux acquisitions linguistiques car au-delà du mot acquis, il y a une action. L'étude de Vygotsky va se centrer sur les dons innés cognitifs du jeune enfant et les compétences de la mère dans son rôle de transmission culturelle. Cette prédisposition de l'enfant va lui fournir les processus fondamentaux qui sont

au nombre de quatre (04). Ces processus fondamentaux vont lui permettre d'acquérir le langage et donc la culture. Ces processus sont :

- La disponibilité orientée vers les moyens et les fins qui stipule que le tout petit enfant dès le départ dispose des moyens nécessaires qui vont lui permettre de poursuivre le fonctionnement ;
- La transactionnalité est la capacité du nouveau-né à imiter les mimiques de son interlocuteur dans la relation de face à face ;
- La systématisation c'est-à-dire un acte qui est appliqué successivement à une grande série d'objets. Au départ, l'enfant s'emploie à manipuler de toutes les manières possibles un ensemble d'éléments limités qui plus tard va étendre le champ de ses possibilités ;
- L'abstraction qui fut mise sur pieds par Piaget où l'enfant au cours de sa première année semble avoir des règles pour traiter l'espace, le temps et même la causalité. De ce fait elle semble disposer d'une structure logique appliquée dans la recherche de ce qui est immuable dans son univers et ceci lui permet de mettre très tôt des règles abstraites.

Partant d'une étude portant sur le jeu chez les enfants porteurs d'autisme, Perrin (2011) nous fait comprendre que les particularités de jeu des enfants autistes présentent des insuffisances qui touchent plusieurs aspects de leur vie dont les compétences psychomotrices, les compétences cognitives, les compétences relationnelles. L'auteur va donc partir du fait que les enfants avec autisme présentent un déficit sur leur capacité d'imitation, les limitant ainsi sur l'apprentissage implicite de nouvelles activités ludiques. Tout de même, contrairement aux enfants typiques, ces enfants s'orientent préférentiellement vers les activités isolées ayant peu de motivation sociale, vers des activités sensorielles et répétitives et non vers les activités partagées ou fonctionnelles. Baron-Chen, Leslie, et Frith (1985) cité par Perrin (2011) nous présentent les enfants autistes comme des enfants ayant un déficit de la théorie de l'esprit les empêchant ainsi de se représenter les états mentaux (émotions, pensées, croyances) de leurs interlocuteurs, les plongeant ainsi dans des difficultés d'ajustement social. Il nous fait comprendre que les personnes autistes ont un déficit en cohérence centrale, déficit qui rendrait alors compte de leur comportement et de leur fonctionnement. Ces personnes seraient plus en difficulté pour rassembler les informations d'origines diverses et les assembler en un ensemble cohérent ayant du sens. C'est-à-dire que ces personnes appréhenderaient ainsi le monde de façon fragmentée, séquentielle dans un registre

prioritairement sensoriel. Cette même théorie expliquerait aussi la fréquence des personnes autistes à se focaliser sur des détails et leur manque de flexibilité et de généralisation afin de donner plus de cohérence et de stabilité à l'environnement. L'autre modèle qui donnerait une explication aux comportements répétitifs observés chez les personnes autistes serait celui de la manifestation d'un trouble des fonctions exécutives (FE), c'est-à-dire des fonctions supérieures telles que l'attention, la mémoire de travail, la flexibilité mentale, la planification, la généralisation et l'inhibition de réponse automatique qui permettrait alors le contrôle et l'adaptation d'une action finalisée. En d'autres termes, c'est un ensemble de fonctions supérieures impliquées dans la résolution d'une situation problème. Tous ces manquements plongeraient l'enfant autiste en difficultés socioaffectives, car il a du mal à interagir avec les autres, à pouvoir interpréter les sentiments des autres et à pouvoir lui-même exprimer les siens. Il voit les personnes et le monde qui l'entoure à sa manière, de façon segmentée et en miettes, ce qui complique la relation qu'il entretiendrait avec l'altérité aussi bien sur les plans social qu'affectif. D'où un intérêt particulier à s'intéresser à cet aspect chez les personnes autistes pour voir comment cela pourrait les aider dans l'acquisition des habiletés linguistiques.

Par ailleurs, la psychologie cognitive est cette branche de la psychologie qui nous ouvre la porte sur la compréhension des processus attentionnels. Goudreau (2000) nous fait comprendre qu'un enfant de cinq (05) ans ne peut être aussi attentif qu'un adulte de vingt-un-an. Et c'est dans ce sens qu'il faut être compréhensif envers lui afin de s'y adapter. L'auteur nous fait comprendre que les processus de contrôle attentionnels vont être mobilisés de deux façons différentes :

- D'une part un processus volontaire et contrôlé de l'intérieur (endogène) qui permet de choisir consciemment une cible et s'y investir sans y laisser distraire les stimuli secondaires équivalant à l'attention sélective volontaire beaucoup plus performante chez les adultes que chez les enfants. Son développement est amorcé avant la scolarisation (à partir deux ans) et complétée à l'âge de huit (08) ans. Chez les enfants à TDAH, l'on pourrait attendre jusqu'à l'adolescence avant que cette habileté arrive à maturité et d'autres enfants pourraient y présenter un déficit toute leur vie ;

- D'autre part, on a un autre mode d'orientation de l'attention qui lui est automatique (exogène). Ici, il s'agit de l'apparition dans le champ perceptuel d'une stimulation inattendue qui vient capter l'attention du sujet. La nouveauté du stimulus, son attrait pour le sujet vont détourner de la cible aussi bien les adultes que les adultes.

Dans ce contexte, même un enfant éprouvant un déficit de l'attention sélective (orientation volontaire) sera capable d'être attentif car cette habilité arrive très tôt dans le développement normal de l'enfant. Ceci pourrait aussi s'expliquer par le fait que les structures corticales impliquées dans ces deux (02) processus ne sont pas les mêmes. L'orientation volontaire ou contrôlée est soutenue par les régions antérieures du cerveau, alors que l'orientation automatique par le système postérieur.

Outre l'orientation de l'attention sur une cible donnée, le traitement cognitif des informations reliées à la tâche pourra être plus ou moins exigeant. L'exemple est quand un enfant fait l'apprentissage de la lecture, en première année, le décodage d'un mot requiert un traitement dit « contrôle » de chaque lettre et de chaque syllabe car toutes les ressources attentionnelles de l'enfant sont mobilisées. Dans ce type de traitement car la tâche nouvelle n'est pas encore maîtrisée, elle va solliciter une analyse spécifique de chacune des informations. Plus tard, le décodage est devenu un processus de traitement automatique permettant à l'adolescent de réaliser cette opération cognitive car quand l'adolescent va lire une phrase après des années d'entraînement, ceci va lui permettre de décoder inconsciemment chacun des mots et porter son attention sur le message. C'est la base du fonctionnement de l'attention partagée où l'une des deux tâches doit avoir été automatisée pour permettre au sujet de libérer une partie de ses ressources attentionnelles. Pour la seconde tâche et ceci dans ce sens que l'enseignant doit donc entraîner ces habiletés chez l'enfant afin de créer des automatismes nécessaires dans le traitement de ces habiletés (par exemple si l'on veut qu'un enfant écrive, il faut le faire écrire le plus souvent pour qu'il puisse arriver à automatiser la tâche).

Les processus de contrôle attentionnels mettent à contribution plusieurs habiletés cognitives en interaction tels que la flexibilité cognitive et la résistance à la distraction (car on peut se distraire par un stimulus secondaire puisqu'il s'agit d'un processus automatique) qui sont perpétuellement en interaction et en alternance. Le retour sur la cible principale sera possible dans la mesure où la mémoire de travail a conservé l'objet de cette tâche principale (c'est la flexibilité cognitive qui me permet de me laisser distraire par un signal d'alarme indiquant la présence d'un incendie à l'établissement où on se trouve. Après avoir traité sommairement cette information secondaire, je dois pouvoir me rappeler sur quoi je travaillais juste avant l'apparition de celui-ci). La mémoire de travail est ce qui va me permettre de rentrer sur la cible principale, car c'est cette mémoire qui a conservé l'objet de cette tâche principale. Ce processus d'analyse va prendre la forme d'une catégorisation des stimuli

secondaires par rapport à la cible tâche principale. Le développement du langage sera alors d'une importance capitale dans cette opération car en pensant avec les mots, l'enfant va développer son vocabulaire car il a été démontré dans plusieurs études que les enfants diagnostiqués TDAH ont présenté dans leur enfance un retard ou des difficultés de langage. La mémoire de travail joue un rôle important dans les processus attentionnels. Et son importance est de lui permettre lors de l'analyse rapide d'un destructeur de garder à l'esprit la cible principale et d'y revenir. Elle a pour rôle de supporter l'attention sélective et l'attention soutenue. La mémoire de travail est alors un système de capacité limitée qui permet de maintenir une petite quantité d'informations pendant quelques secondes (environ 10 secondes) et ceci permettant à l'individu de la traiter. Les composantes de la mémoire de travail sont :

- Une composante visuelle qui permet de visualiser mentalement l'information ;
- Une composante auditive qui va permettre à l'individu de répéter l'information.

Pour stimuler l'utilisation de la mémoire de travail chez l'enfant, il faut comprendre sa séquence de maturation. Et cette séquence de maturation peut s'expliquer à plusieurs niveaux qui sont :

- Le niveau préscolaire, ici, la mémoire de travail de l'enfant repose sur la dimension non verbale (3-4 ans) et quand le dialogue interne sera intégré, nous pourrons alors compter sur la composante auditive qui commence à se développer entre 3 et 5 ans et arrivera à maturité entre 9 et 12 ans selon les enfants. La magnification de la cible quant à elle apparaît quand les notions enseignées dans un cours deviennent sans intérêt pour l'élève et qu'il faudra les mettre en valeur et ceci va alors faciliter l'orientation volontaire sur la cible (attention soutenue). Avant l'âge de huit ans et même de douze ans pour certains enfants, les habiletés métacognitives (c'est-à-dire les habilités qui permettent à l'enfant de réfléchir sur ses stratégies et de se donner par lui-même des méthodes de travail efficaces) ne sont pas encore à maturité. Elles commencent à se développer à partir de deux ans et arrivent à maturité entre sept et huit ans. En matière de méthodes de travail, si tous les enseignants utilisaient les mêmes mots et les mêmes images, le jeune enfant qui n'ayant pas encore développé ses capacités de contrôle volontaire de l'attention pourrons en partie compenser cette lacune par l'automatisation de routines, plus la tâche sera facile (automatisée).

Pour l'enfant plus il pourra libérer une partie de son attention pour traiter en parallèle les distractions et les mettre de côté selon le cas.

Dès la maternelle et la première année scolaire, nous pourrions enseigner à l'enfant comment montrer à haute voix aux autres ce qu'ils font. L'enfant de cinq ans aura tendance à se parler voix haute et vers huit et douze ans, il développera son dialogue intérieur. Pour arriver à orienter son attention sur une cible, l'enfant doit pouvoir mobiliser un effort attentionnel suffisant et indépendamment des distracteurs présents dans l'environnement. L'effort attentionnel ou l'intensité de l'attention selon Sturn, se caractérise par la qualité de l'éveil et de l'attention soutenue et cet effort aura un impact sur la résistance à la distraction et sur l'engagement du sujet dans une nouvelle tâche et sur le fonctionnement de sa mémoire de travail. Et c'est dans ce sens qu'il faudra alors respecter le développement normal des enfants et savoir quand stimuler chaque habileté comme l'apparition de l'attention sélective de type volontaire, le langage ou le développement des capacités attentionnelles tout ceci dépendant d'une maturation neurocérébrale indépendante de l'apprentissage et progressivement structuré par l'exercice.

Scolariser les élèves autistes ou présentant les TED (2009) dans ce guide dont son objet est de permettre aux enseignants de mieux connaître les caractéristiques du trouble et leurs conséquences en termes d'apprentissage afin d'aider les enseignants à mettre leurs capacités et leurs compétences professionnelles au service d'une pédagogie adaptée aux besoins de ces enfants dans les meilleures conditions. Dans cet article, les auteurs précisent que les enfants autistes présentent en plus de la triade symptomatique qui les laisse des anomalies parfois qualifiées de « paradoxales » dans le traitement des données sensorielles. Ces anomalies peuvent se décrire comme suit :

- Sur le plan auditif, l'enfant peut ne pas réagir au bruit qui fait sursauter les autres et peut alors devenir hypersensibles à des bruits minimes jusqu'à ne plus pouvoir les supporter ;
- Sur le plan tactile, les troubles du contact sont fréquents même comme certains ne le supportent pas, d'autres par contre le recherchent ceci de façon archaïque en flairant ou en léchant ;
- Sur le plan visuel, la perception du mouvement suscite fréquemment des regards fuyants.

Les personnes autistes en plus de ces insuffisances ont du mal à recevoir simultanément des informations provenant de plusieurs canaux sensoriels d'où il leur est très difficile d'entendre et de voir simultanément ayant ainsi pour conséquence une représentation limitée de l'environnement.

L'hypothèse émise par l'auteur est que chez les sujets atteints d'autisme, l'intégration sensorielle ne se réaliserait que de manière inadéquate car les stimuli doivent être appréhendés séparément or chez un sujet typique, la perception du monde devrait se faire de façon globale. Cette perception du monde en détail aurait des effets néfastes sur :

- L'apprentissage des fonctions exécutives (c'est-à-dire la difficulté à maintenir l'attention sur la consigne de travail en cours et tendance à l'oublier, difficulté à s'organiser dans la réalisation des tâches ;

La construction du sens. Ici, l'auteur insiste sur le fait qu'une éducation précoce et très structurée améliore les acquisitions de l'enfant diagnostiqué autiste et contribue à son autonomie. C'est dans ce sens qu'un projet personnalisé de scolarisation est conseillé afin de lui assurer un parcours de formation adapté. Et pour y arriver, chaque jeune a droit à une évaluation de ses compétences, cette évaluation repose sur les observations relatives aux besoins et compétences de l'enfant réalisée en situation scolaire, tout ceci permettant d'assurer la cohérence et la continuité du parcours scolaire et c'est sur cette base la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées se prononce sur l'orientation de l'élève et sur les éventuelles mesures d'accompagnement. Pour ce fait, les démarches pédagogiques des enfants ou adolescents présentant l'autisme doivent être adaptées. Cette adaptation concerne plusieurs domaines dont :

- L'adaptation du langage, ici, il faut étayer les mots sur les images car ces sujets sont des « penseurs visuels » qui sont plus à l'aise avec les images que les mots d'où il est très important d'étayer le langage oral par l'image et de rendre possible les réponses (orales ou gestuelles) de l'élève en lui laissant un temps nécessaire pour la conversion image/mot ;
- L'utilisation d'un langage simple, concret et répétitif. Les phrases longues, ambiguës ou complexes les décourageront ;
- Les munir d'une trousse de survie verbale en leur inculquant des mots simples qui les aideront à communiquer de la manière la plus simple possible et servira de base minimale de compréhension du langage. Ces mots peuvent être: « merci », « prends », « pose », « donne », « assis », « donne », « debout », « oui », « non », ...

Borsali (2015) en étudiant l'apprentissage chez l'enfant autiste plus précisément l'apprentissage par observation, nous présente comme méthode, le protocole de Jacqueline Nadel qui s'étale sur neuf jours. Ici, il est question de faire une comparaison entre les performances des enfants autistes et celles des enfants neurotypiques. Dans le but de mieux comprendre cet apprentissage, l'auteur a testé l'efficacité d'un entraînement visuel sur les

enfants autistes au niveau de leurs performances et sur leur développement moteur en mettant en exergue les caractéristiques pouvant influencer l'amélioration de leur motricité. Les résultats obtenus dans cette étude ont pu montrer que les enfants autistes peuvent apprendre en observant avec des performances moins bonnes que les enfants neurotypiques. Toutefois, l'entraînement visuel auquel ils étaient soumis n'a pas amélioré leur performance car ils ont besoin d'un feedback proprioceptif pendant l'apprentissage. Mais cette intervention va tout de même améliorer leur développement moteur ceci en fonction du degré de sévérité de l'autisme.

Citant Ausubel en 1963, Borsali (2015) nous fait comprendre qu'il existe deux types d'apprentissage dont l'apprentissage de routine ou apprentissage par cœur où les éléments sont organisés de manière linéaire et l'apprentissage significatif ou cognitif. Ici, les éléments sont organisés de façon hiérarchique. L'apprentissage pouvant ainsi se faire de deux manières dont :

- L'apprentissage par réception qui consiste à présenter à l'apprenant des informations dans leur version complète (par exemple présenter un cours aux apprenants) ;
- L'apprentissage par action dans lequel le sujet va apprendre en agissant directement, soit en imitant une autre personne.

Comme stratégies pédagogiques adaptées à ces personnes autistes, l'on pourrait utiliser ces différentes stratégies qui sont entre autres :

- Découvrir les intérêts et les motivations de l'élève qui vont servir de point de départ aux activités proposées ;
- Aider l'élève à la réalisation d'une activité et pour cela, il ne faut pas hésiter à le guider physiquement comme par exemple en accompagnant son geste s'il ne réagit pas à la consigne verbale ;
- Veillez à ce que les élèves regardent ce qu'on leur propose car ces derniers présentent souvent des difficultés de coordination oculo-manuelle (c'est-à-dire leur regard n'accompagne pas souvent leur geste). Pour cela, afin de les aider, on peut leur demander de regarder avant de leur montrer un objet ;
- Privilégier la progressivité en structurant les apprentissages c'est-à-dire en ajoutant une seule difficulté à la fois ;
- Veiller à élargir les contextes en apprenant les mêmes notions dans des contextes différents pour leur permettre d'accéder à la généralisation ;

- Les aider à différencier ce qui est personnel de ce qui est extérieur, ce qui est soi et ce qui est aux autres.

Vervacke (2016) nous fait comprendre qu'en France pour chaque enfant scolarisé présentant un handicap, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) est mis en place. Cette initiative se base sur la loi n°2005-102 du 11 février 2005 en son article 112-2 du code de l'éducation qui nous propose la définition suivante :

« (...) il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant à chaque fois que possible la formation en milieu scolaire ordinaire (...) ».

L'article 351-1 de ce même code précise qu'« un projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap.

La scolarisation des enfants ordinaires et particulièrement ceux présentant un handicap va mettre en relation un grand nombre de compétences dont celles qui attireront notre attention ici sont les compétences transversales. De manière générale, ces compétences sont une combinaison des compétences pour les apprentissages futurs. Ces compétences transversales concernent les habiletés analytiques, la flexibilité des talents variés, l'aptitude interpersonnelle, les aptitudes à la communication orale et écrite, l'organisation/planification, la gestion du temps, l'enthousiasme/motivation, les qualités de chef, l'initiative/motivation et l'esprit d'équipe (Currie en 1992).

Somme faite, cette première partie nous aura permis de présenter notre problématique d'étude, nos fondements théoriques ainsi que les hypothèses de notre étude. Puisqu'il s'agit d'examiner l'acquisition des habiletés linguistiques des enfants autistes d'âge scolaire à partir de l'hétéroremédiation des compétences transversales en ciblant les compétences moins affectées en les développant pour les utiliser comme base pour les autres déficitaires . Tout de même, ce cadre théorique nous a permis d'apporter une justification scientifique de notre recherche en démontrant que celle-ci ne sort de nulle part car possède des fondements scientifiques solides. Il est alors impératif pour nous de consacrer la deuxième partie de ce travail à la présentation de la méthodologie dans laquelle nous présenterons notre population d'étude, nos outils de collecte de données et nos résultats.

DEUXIEME PARTIE
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATIONNEL SUR
L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES
ET ACQUISITION DES HABLETES LINGUISTIQUES CHEZ LES
ENFANTS AUTISTES D'AGE SCOLAIRE

La littérature ainsi présentée nous donne un aperçu sur les théories relatives à notre recherche. Il en ressort clairement que plusieurs travaux mettent en évidence le lien qui existe entre l'acquisition des habiletés linguistiques et les compétences transversales en situation d'apprentissage. Dans la suite de nos travaux, il serait impératif d'établir la relation qui existe entre l'hétéroremédiation des compétences transversales et l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA de Yaoundé. La définition de la méthodologie nous montre qu'elle est l'ensemble des règles et moyens à suivre pour atteindre l'objectif visé par la recherche. C'est l'ensemble des procédés et techniques que le chercheur utilise pour mener à bien son enquête, collecter les données nécessaires à la recherche (Tadaha, 2016). Il serait alors judicieux de passer à cette deuxième partie de notre travail qui présente le cadre méthodologique et opératoire de notre recherche. Cette partie comprend trois (03) chapitres dont l'étude empirique de l'hétéroremédiation des compétences transversales et l'acquisition des compétences transversales chez les enfants autistes d'âge scolaire, la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats et enfin de la discussion des résultats.

CHAPITRE 3 : ETUDE EMPIRIQUE DE L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES CHEZ LES PERSONNES AUTISTES D'AGE SCOLAIRE

Ce chapitre intitulé étude empirique de l'hétéroremédiation des compétences transversales et acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire va permettre de présenter tour à tour le type de recherche, la population d'étude, l'échantillon, l'instrument de collecte de données et la méthode d'analyse des données.

3.1. RAPPEL DE L'OBJET D'ETUDE

Cette recherche s'appuie sur une interrogation au sujet du lien qui existerait entre l'hétéroremédiation des compétences transversales et l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire. Et pour y parvenir, une question principale la soutient. Cette dernière s'énonce ainsi qu'il suit : « *l'hétéroremédiation des compétences transversales détermine-t-elle l'acquisition des compétences linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire ?* » En d'autres termes, comment est-ce que la remédiation cognitive à supports multiples peut nous aider à cibler les compétences moins affectées par le trouble, les utiliser pour combler les déficits de langage dont ils font face ? Et de cette question principale découlent quatre questions subsidiaires qui ont été clairement définies plus haut. Par la suite un objectif principal a été formulé et s'énonce tel que : « *Déterminer l'importance de l'hétéroremédiation des compétences transversales sur l'acquisition des habiletés linguistiques.* »

3.2. OPERATIONNALISATION DU CADRE DE L'ETUDE

L'opérationnalisation d'une recherche est le passage du cadre théorique de la recherche vers la recherche sur le terrain. C'est-à-dire la concrétisation de certains aspects de notre recherche.

Ainsi partant de notre étude qui s'intitule : « *Hétérorémédiation des compétences transversales et acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA YAOUNDE.* » Nous avons fixé comme objectif général de : « *Déterminer l'importance de l'hétéroremédiation des compétences transversales sur les*

habiletés linguistiques. » En effet, il est question de démontrer le rôle que va jouer la remédiation cognitive chez l'enfant autiste d'âge scolaire sous les auspices d'une tierce personne, et à partir des apprentissages antérieurs dans l'acquisition du langage qui reste et demeure un problème crucial dont fait face ces derniers.

3.2.1. Hypothèse générale

Tadaha (2016) citant Rogers et al. définit l'hypothèse comme un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif déclarant formellement les relations prévues entre deux (02) variables ou plus. C'est alors la réponse anticipée à la question de recherche posée. Elle se propose de trouver des solutions à différentes sortes de questions et naissent généralement d'une observation de la vie quotidienne ou des constats opérés au cours d'une recherche. Celle retenue dans le cadre de notre recherche va s'énoncer comme suit : « *L'hétéroremédiation des compétences transversales détermine l'acquisition des habiletés linguistiques des enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM CRERA YAOUNDE.* » Cette dernière nous permettant ainsi de préciser de manière provisoire l'existence d'un lien entre la variable dépendante (VD) et la variable indépendante (VI).

3.2.1.1. Variable indépendante (VI)

Tadaha (2016) définit la variable comme l'ensemble des valeurs observées sur les différents individus pour une caractéristique donnée. Citant Depelteau (2011), il précise en la considérant comme une composante d'une hypothèse qui varie.

Dans cette étude, découlant de l'hypothèse générale, la variable indépendante considérée est : « *L'hétéroremédiation des compétences transversales.* » comme nous l'avons souligné plus haut, l'hétéroremédiation des compétences transversales n'est autre que le ciblage des compétences cognitives moins affectées par le trouble, le développement de ces compétences et l'utilisation de ces dernières comme support pour le développement des compétences altérées. Compte tenu des insuffisances que présentent les personnes autistes, ces dernières sont toujours accompagnées pour pouvoir acquérir les savoirs dont ils ont besoin. Il en ressort donc de la littérature que les indicateurs et les modalités de cette variable indépendante peuvent se résumer dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Indicateurs et modalités de la variable indépendante

VARIABLE	INDICATEURS	MODALITES
L'hétéroremédiation des compétences transversales	L'évaluation des attitudes socioaffectives	<ul style="list-style-type: none"> - Très souvent ; - Souvent ; - Jamais.
	Les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes d'âge scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Très souvent • Souvent • Jamais
	Les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire déployées par l'accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> • Très souvent • Souvent • Jamais
	Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Très souvent • Souvent • Jamais

3.2.1.2. Variable dépendante (VD)

La variable dépendante est la réponse ou le comportement produit par un sujet de l'étude. Elle est dite dépendante car elle dépend du sujet et de ce fait, devient alors ce comportement que le chercheur devrait observer. La variable dépendante dans cette étude est : « *L'acquisition des habiletés linguistiques des enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM CRERA YAOUNDE.* » en d'autres termes, il s'agit d'observer une amélioration dans l'acquisition des capacités linguistiques de ces enfants. Les habiletés linguistiques étant l'ensemble des compétences permettant aux individus de s'exprimer dans leur langue maternelle ou dans une autre langue étrangère regroupé selon les grandes fonctions telles que lire, écrire, parler et écouter. L'opérationnalisation de cette variable pourra se voir dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Indicateurs et modalités de la variable dépendante

VARIABLE DEPENDANTE	INDICATEURS	MODALITES
L'acquisition des habiletés linguistiques des enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM CRERA YAOUNDE	Acquisition des habiletés linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne • Moyenne • Faible

3.2.2. Hypothèse de recherche

HR1: « L'évaluation des attitudes socio-affectives des enfants autistes d'âge scolaire favorise l'acquisition des habiletés linguistiques »

La variable indépendante dans cette hypothèse est l'évaluation des attitudes socio-affectives de l'enfant autiste d'âge scolaire. C'est-à-dire quelles sont les comportements sociaux et affectifs acquis par l'enfant autiste d'âge scolaire qui vont lui permettre de se situer à l'intérieur du groupe et de participer au développement des relations interpersonnelles au sein de ce dernier.

La variable dépendante quant à elle est l'acquisition des habiletés linguistiques c'est-à-dire cette compétence qui va permettre aux enfants autistes d'âge scolaire de s'exprimer et de pouvoir échanger avec l'altérité au sein d'un groupe. L'opérationnalisation de cette variable laisse apparaître plusieurs indicateurs dont :

- « *La coopération avec l'altérité* ». C'est-à-dire, comment est-ce que l'enfant autiste au sein d'un groupe va interagir avec autrui ? Comme nous le savons tous, l'autisme est un état fondamentalement différent caractérisé par un isolement particulier, un repli sur soi et des stéréotypies comportementales. Evaluer cette coopération serait d'un grand apport pour permettre aux personnes atteintes d'acquérir la capacité linguistique ;

- Le second indicateur de cette hypothèse est « *Répondre de façon appropriée à autrui.* » s'ils présentent un problème au niveau de la communication verbale et non verbale, ces derniers rencontrent aussi des difficultés sociales. Ces difficultés peuvent alors leur causer des problèmes graves au niveau de leur façon d'interagir socialement causant ainsi un retard dans le développement de la personne. C'est alors qu'au niveau de l'interaction avec l'altérité, l'enfant autiste peut ne pas répondre à son nom quand on l'appelle, il peut sembler ne pas écouter lorsqu'on lui parle et peut tout de même éviter le contact visuel. Généralement, lorsqu'ils interagissent, c'est pour vouloir combler un besoin. Il sera alors question dans cet indicateur d'évaluer comment est-ce que ces derniers malgré ces manquements répondent à l'autre lorsqu'on leur pose une question ;

- Le troisième indicateur est « *Travailler dans un groupe* ». De tout ce qui précède, il en ressort que les capacités de socialisation chez les personnes diagnostiquées autistes se trouvent retardées et sont souvent de caractère inhabituel allant de l'isolement excessif à des relations très restreintes. Evaluer le travail dans un groupe est un challenge dont le chercheur se charge de relever ;

- Pour ce qui est de ce dernier indicateur : « *Imiter les autres* », il serait utile de définir l'imitation. Meltzoff et Moore (1983) cité par Bendiouis (2015) définissent l'imitation comme la capacité résultant d'un mécanisme d'apprentissage social propre à l'espèce, se transmettant d'une génération à une autre à travers des caractères acquis. Il en ressort de cette définition que l'imitation reste et demeure l'un des précurseurs importants du langage car elle représente la capacité de l'enfant à reproduire les gestes qu'il observe chez les personnes de son entourage. Or cette capacité est un problème pour les enfants autistes, d'où un intérêt particulier pour son étude chez les enfants autistes.

HR2 : « Les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes d'âge scolaire influencent sur l'acquisition des habiletés linguistiques. »

Cette hypothèse a pour variable indépendante les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes d'âge scolaire. Ces compétences méthodologiques c'est-à-dire l'ensemble des outils, des méthodes et des différents savoirs utilisés par l'accompagnateur dans les apprentissages tout en respectant des règles bien précises. Ceci dans le but d'aider ces enfants autistes d'âge scolaire d'acquérir les habiletés linguistiques.

Il existe plusieurs troubles dans le spectre autistique avec des symptômes et caractéristiques variables. L'intensité des troubles variant du plus faible au plus grave. Le tableau ci-dessous nous présente les caractéristiques scolaires des élèves présentant ce trouble.

Etant des enfants à besoins spécifiques, pour apprendre, ils ont besoin d'un cadre très structuré. Cette structuration va les aider en leur inculquant les gestes les plus élémentaires de la vie quotidienne, du mode de vie en société et aussi du langage. Pour progresser dans leurs apprentissages, ces enfants doivent suivre des méthodes bien spécifiques avec l'aide des éducateurs formés à cet effet. Ces méthodes d'apprentissage sont :

- **Le scénario social**, plus adapté aux autistes de haut niveau. Ici, on va mettre sur pieds un scénario entre l'éducateur et l'enfant autiste pour illustrer une situation qui va permettre à l'enfant de réagir et d'améliorer sa compréhension ;
- **Le Makaton**, qui elle est une méthode basée sur le langage dans le souci de développer la communication. Cette méthode consiste à utiliser la parole en l'illustrant avec des signes et des symboles à travers une représentation du langage ;

- **L'ABA (Applied Behavioral Analysis)** est un programme qui consiste en l'analyse du comportement. Ici, on guide l'enfant en détaillant étapes par étapes une action. En cas de bonne réponse, l'intervenant félicite l'enfant en le gratifiant et si le comportement n'est pas celui attendu, il passe inaperçu et est ignoré ;

- **Le PECS (Picture Exchange Communication System)** est beaucoup plus utilisé pour les enfants ayant des problèmes de langage. Ici, les capacités visuelles de l'enfant autiste sont beaucoup plus sollicitées. De manière concrète, on va associer à chaque action ou chaque objet, une image correspondante. Lorsque l'autiste souhaite participer à une activité, il devra remettre l'image correspondante à son intervenant qui à son tour lui enseigne sa demande en construisant une phrase ;

- **Le TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related communication Handicapped Children)** dont l'objectif du programme est de permettre à l'enfant de pouvoir comprendre le mot avant de l'exprimer. On va alors passer par une association du mot à un geste qui le décrit ou à une image et une récompense accompagnée d'une assistance perpétuelle. Ici, on guide les gestes des autistes en les assistant à créer des habitudes ou en les orientant.

Il découle alors de cette littérature que les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur auront pour indicateurs : Le choix des méthodes efficaces, le choix des exercices adaptés, le choix de la méthode d'enseignement et d'évaluation, le niveau de difficulté et l'évaluation de la manipulation des concepts.

HR3 : « Les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire déployées par l'accompagnateur ont un effet sur l'acquisition des habiletés linguistiques. »

Cette hypothèse de recherche laisse entrevoir comme variable indépendante les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire. C'est-à-dire l'ensemble des plans d'action mis sur pieds par l'accompagnateur pour déterminer les capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire dans le but de les aider à acquérir le langage.

L'évaluation intellectuelle chez les enfants autistes permet de mieux connaître comment tester et évaluer le fonctionnement intellectuel des personnes autistes. Cette évaluation est très difficile car les tests traditionnels dont les procédures de passation utilisent pour la plupart des tests verbaux comme celui du QI. Dans le cadre de ce travail, les stratégies

exploratoires des capacités intellectuelles déployées par l'accompagnateur dans le souci de juger leur degré d'intelligence auront pour indicateurs :

- Donner des tâches explicites ou problèmes concrets à l'enfant ;
- Observer faire pendant un temps ;
- Les féliciter pour l'effort fourni ;
- Les questionner sur la démarche empreintée;
- Vérifier la qualité des réponses de l'enfant ;
- Amener l'enfant à pouvoir se corriger lui-même ;
- Faire la synthèse avec lui.

HR4 : « Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur influencent l'acquisition des habiletés linguistiques. »

Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur est l'énoncé de la variable indépendante de cette hypothèse de recherche. Ici, il est question de voir l'ensemble des stratégies mises en place par l'accompagnateur des enfants autistes pour leur permettre de mobiliser toutes les ressources nécessaires qui leur permettront de focaliser leur attention dans les notions qu'on leur inculque et qui les aideront à acquérir le langage.

Gillet et Barthelmy (2011) parlant de l'autisme, nous le présente comme un syndrome neurodéveloppemental dont un certain nombre de signes comportementaux et cognitifs sont abordés en référence aux différentes attentions qui se développent très tôt chez les enfants. C'est alors que nous citerons l'attention sociale, c'est-à-dire celle qui porte sur les personnes, l'attention visuo-spatiale qui met en exergue les objets et enfin l'attention sélective portant sur le contrôle de l'activité.

Pour ce travail, au niveau de cette hypothèse de recherche, le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur aura comme indicateurs :

- niveau de concentration ;
- temps mis pour traiter une question ;
- capacité qu'a un enfant à traiter deux (02) informations reçues de l'extérieur ;
- capacité qu'a un enfant à pouvoir sélectionner la bonne information.

❖ Les échelles de mesure

Une échelle de mesure est un système de notation utilisé pour apprécier une donnée relative à une variable. Son choix pour une question suppose une adéquation parfaite entre l'information recherchée et le traitement qui en sera fait par la suite. Celle dont nous avons dans cette étude est une échelle à support numérique enrichie d'un support sémantique. C'est une échelle de mesure unidirectionnelle car elle part d'un point de référence et progresse dans un seul sens. C'est alors que nous aurons comme modalités pour les différentes variables :

- VI de HR1 : Très souvent, Souvent, Jamais ;
- VI de HR2 : Très souvent, Souvent, Jamais ;
- VI de HR3 : Très souvent, Souvent, Jamais ;
- VI de HR 4 : Très souvent, Souvent, Jamais ;
- VI de la VD : Bonne, Moyenne, Faible.

Tableau 3 : Opérationnalisation des variables sur l'hétéroremédiation des compétences transversales et acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA

HYPOTHESE GENERALE	HYPOTHESES DE RECHERCHE	VARIABLES	MODALITES	INDICATEURS
L'hétéroremédiation des compétences transversales détermine l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM CRERA YAOUNDE	HR1 : L'évaluation des attitudes socio-affectives des enfants autistes d'âge scolaire favorise l'acquisition des habiletés linguistiques	VI : L'évaluation des attitudes socio-affectives des enfants autistes d'âge scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Très souvent ; - Souvent ; - Jamais. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coopérer avec l'altérité -Répondre de façon appropriée à autrui -Travailler dans un groupe ; -Ecouter son interlocuteur ; -Parler en public ; -Imiter les autres.
		VD : Acquisition des habiletés linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne ; - Moyenne ; - Faible. 	<ul style="list-style-type: none"> -Connaissance des lettres de l'alphabet, des syllabes ; -Connaissance des mots et leur constitution ; -Signification des mots (développement sémantique ; développement morphologique) -Former les phrases (développement syntaxique) -Fluidité de la parole
	HR2 : Les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes d'âge scolaire influencent sur	VI : Les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes d'âge scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Très souvent ; - Souvent ; - Jamais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Choix des méthodes de travail efficaces - Choix des exercices adaptés ; - Choix de la méthode d'enseignement et d'évaluation ; - Niveau de difficulté - Evaluation de la manipulation des concepts

	l'acquisition des habiletés linguistiques	VD : Acquisition des habiletés linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne ; - Moyenne ; - Faible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Signification des mots (développement sémantique) - Mettre les mots ensemble (développement morphologique) - Former les phrases (développement syntaxique) - Fluidité de la parole
	HR3 : Les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes scolaires déployées par l'accompagnateur ont un effet sur l'acquisition des habiletés linguistiques	VI : Les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire déployées par l'accompagnateur ;	<ul style="list-style-type: none"> - Très souvent ; - Souvent ; - Jamais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des tâches explicites ou problèmes concrets à l'enfant ; - Les observer faire pendant un temps ; - Les féliciter pour l'effort fourni ; - Les questionner sur la démarche empruntée ; - Vérifier la qualité des réponses de l'enfant ; - Amener l'enfant à pouvoir se corriger lui-même ; - Faire la synthèse avec lui.
		VD : Acquisition des habiletés linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne ; - Moyenne ; - Faible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Signification des mots (développement sémantique) - Mettre les mots ensemble (développement morphologique) - Former les phrases (développement syntaxique) - Fluidité de la parole
	HR4 : Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur influencent l'acquisition des habiletés linguistiques	VI : Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par	<ul style="list-style-type: none"> - Très souvent ; - Souvent ; - Jamais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de concentration - Temps mis pour traiter une question (attention soutenue) - Capacité qu'a un enfant à traiter deux informations reçues de l'extérieur (attention partagée) - Capacité qu'a un enfant à sélectionner la bonne information (filtre)
		VD : Acquisition des	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Signification des mots (développement

		habiletés linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Moyenne ; - Faible. 	<ul style="list-style-type: none"> - sémantique) - Mettre les mots ensemble (développement morphologique) - Former les phrases (développement syntaxique) - Fluidité de la parole
--	--	-------------------------	--	---

3.3. ECHANTILLONNAGE

Échantillonner c'est choisir une partie (représentative) de la population pour représenter dans une recherche l'ensemble de la population concernée par l'étude. Comme méthode d'échantillonnage dans ce travail scientifique, nous avons opté pour la méthode d'échantillonnage non probabiliste ou empiriste. La méthode d'échantillonnage non probabiliste est une méthode dans laquelle le choix de l'échantillon est basé sur le jugement du chercheur par rapport d'une part au caractère typique ou atypique de l'échantillon et aussi au fait que dans ce choix, on tient compte du fait que la recherche concernée permet d'étudier des phénomènes rares. Ici, il y a une faible représentativité de la population. C'est alors la sélection d'une partie de la population afin de constituer un échantillon. La technique de sélection ici est typique car nous avons une bonne connaissance du type d'unités observé et notre recherche permet d'étudier les phénomènes typiques marginaux (Dépeltaux, cité par Tadaha, 2016).

3.3.1. Population de l'étude

La population d'étude selon Tadaha (2016) citant Mayer et Ouellet, 1991 est l'ensemble des individus ayant des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude. Elle est l'ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent une ou plusieurs caractéristiques communes et de même nature. La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués. Dans notre recherche, elle concerne directement tous les enfants autistes d'âge scolaire du Cameroun. Dans l'impossibilité de travailler avec tout cet ensemble, nous avons travaillé avec la population accessible, c'est-à-dire cette partie de la population cible dont l'accès s'offre aisément au chercheur sans difficultés manifestes. En l'espèce ce sont les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA de Yaoundé.

3.3.2. Cadre géographique de l'étude

Notre étude est menée dans une école inclusive dénommée le centre CESAM-CRERA. C'est un centre qui offre un enseignement ordinaire et spécial des cycles maternel et primaire, bilingue avec intégration des enfants en difficultés d'apprentissage.

Cette structure a été créée en 1998 respectivement par les autorisations ministérielles d'une part du MINAS sous l'arrêté N°98/008/MINAS/SG/DPHTA/SERAM/du 01/10/98, et d'autre part du MINEDUC sous l'arrêté N°132/12/3029/MINEDUC/SCAFEP/SECP/du

03/11/98. Elle est située face stade annexe 1 du stade omnisports de Yaoundé juste à côté de la gendarmerie Ngouso dans l'arrondissement de Yaoundé 5. L'objectif principal du centre est de garantir aux enfants la jouissance de leurs droits fondamentaux selon les recommandations de la convention relative aux droits de l'enfant de 1989. Comme objectifs spécifiques, elle :

- donne aux enfants « normaux » une base éducative solide ;
- favorise l'intégration scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage et IMC ;
- promeut à la base la notion du bilinguisme ;
- introduit les langues nationales dans la formation des enfants grâce à l'usage des phonèmes.

En termes de pédagogie, le centre offre un enseignement ordinaire pour enfants « normaux » et des enseignements individualisés pour enfants à besoin spécifiques. Pour ce qui est des enfants en difficultés d'apprentissage, la structure offre la possibilité pour ces derniers d'établir une interaction et une intimité avec les enfants normaux. Ces enfants normaux sont pour ces derniers des « tuteurs » favorisant par effet d'entraînement l'acquisition d'automatismes et d'équilibre les conduisant vers une stabilité et une réhabilitation intense.

3.4. ECHANTILLON

L'échantillon est un sous ensemble sélectionné dans une population préalablement définie en vue d'étudier. Certaines caractéristiques de la population. Notre population d'étude étant constituée de tous les enfants autistes d'âge scolaire du Cameroun. Sur la base des contraintes liées à notre disponibilité et à nos possibilités d'accès à tous les enfants autistes d'âge scolaire du Cameroun, nous avons à l'aide d'une technique d'échantillonnage non probabiliste constitué notre échantillon. La technique non probabiliste est une technique d'échantillonnage empirique qui repose sur un choix raisonné des unités de sondage. La sélection de l'échantillon dans cette méthode est assurée par une démarche raisonnée qui repose sur le choix de l'échantillon à partir des critères prédéfinis à la base. Notre choix porte sur des enfants présentant un TSA. Ceux présentant des maladies neurologiques, des troubles sensoriels avérés ou un polyhandicap ne sont pas pris en compte dans notre recherche. Ces enfants présentent un degré d'autisme moyen car susceptible de réagir convenablement à notre recherche. Pour cela, nous avons restreint notre recherche à l'ensemble des enfants autistes du centre CESAM-CRERA âgés de six (06) à quinze (15) ans dont deux (02) filles et

quinze (15) garçons tous diagnostiqués autistes moyens à partir du CARS selon leurs relevés cliniques qui nous ont été remis par la direction. Partant du fait que le problème à résoudre était l'acquisition du langage, nous nous sommes limitées aux classes de la SIL et du CE1, car au CP, aucun enfant n'était diagnostiqué autiste. Le tableau ci-dessous représente l'échantillon des enfants autistes d'âge scolaire.

Tableau 4 : Tableau d'échantillonnage des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire

	Effectif	Pourcentage (%)
Sil spéciale	15	88.24
CE1	2	11.76
Totaux	17	100

Pour plus de compréhension de ces enfants à besoins spécifiques, nous avons aussi constitué un deuxième échantillon de deux (02) enseignants de ces enfants dont un homme et une femme tous deux (02) enseignants respectivement de la SIL spéciale et du CE1. L'échantillon ainsi formé est représenté dans le tableau ci-après.

Tableau 5 : Tableau récapitulatif des enseignants spécialisés par classe.

	Effectif	%
Sil spéciale	1	50
CE1	1	50
Total	2	100

3.5. METHODE D'INVESTIGATION ET DE COLLECTE DE DONNEES

Grawitz, 1976 cité par Tadaha (2016) définit la méthodologie comme « un ensemble de démarches, d'approches, de réflexion, d'organisations, des hypothèses susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou autre. » Cette phase de travail correspond à la mise en œuvre des méthodes d'investigation et de collecte de données à travers la construction de l'instrument de mesure, de la détermination du type de recherche et de la construction de l'outil d'analyse des données. .

3.5.1. La construction de l'instrument de mesure

Cette phase du travail consiste à construire l'instrument capable de recueillir ou de produire l'information présentée par les indicateurs en vue d'éprouver la relation entre les deux (02) variables. Dans le cadre de cette recherche, nous avons affaire à une grille d'observation destinée enfants autistes et aux enseignants d'une part et d'autre part d'un guide d'entretien passé aux enseignants de ces enfants autistes.

3.5.1.1. Élaboration de la grille d'observation

Parlant de cette recherche, une observation directe a été faite. L'observation directe est cette observation où le chercheur lui-même procède directement au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés. Le chercheur va faire appel ici à son sens de l'observation qui porte sur tous les indicateurs pertinents et précis. Cette observation a eu comme support une grille d'observation qui a été constituée à partir des indicateurs de la recherche. Ces indicateurs désignent les comportements à observer chez les enfants autistes concernés par notre étude et leurs enseignants. Le chercheur va enregistrer directement les informations sans qu'interviennent les sujets observés dans la production de l'information recherchée. La mise en œuvre de cette grille d'observation a été réalisée dans l'enceinte de l'institution devant abriter notre recherche après une pré-enquête. Cette pré-enquête avait pour objectif de donner une crédibilité à notre outil et elle a été faite une semaine avant le début de l'observation proprement dite au sein de la cour du centre et dans les différentes classes dont nous avons porté notre choix en fonction de nos attentes.

3.5.1.2. Élaboration du guide d'entretien

Un guide d'entretien est un instrument de collecte de données élaboré pour un entretien semi directif qui se différencie d'un questionnaire par des réponses libres et dont les réponses aux questions peuvent amener l'intervieweur à modifier son plan. Ici, une pré-enquête a aussi été réalisée dans le cadre de ce guide d'entretien afin que l'instrument donne l'information adéquate. Cette étape qui précède l'entretien proprement dite est un test préalable de l'outil d'investigation élaboré afin de vérifier sa validité. A cet effet, on va distinguer deux (02) types de validation à savoir : la validation interne, qui est celle-là qui consiste à préciser les items qui vont permettre de collecter les données relatives aux variables des différentes hypothèses de recherche. C'est durant cette étape que le chercheur à travers les réponses formulées par les interviewés reformule ses éléments en éliminant tout malentendu et incongruité de manière à atteindre ce qu'il recherche effectivement. La validation externe quant à elle consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments de collecte de données

prévues pour la recherche. Il en ressort donc clairement que Le pré-test va nous permettre de vérifier la pertinence de nos variables et de reformuler les questions mal comprises et mal reformulées. Ce pré-test a alors été passé auprès de deux (02) enseignants pour mesurer la pertinence de notre outil de collecte de données une semaine avant le test proprement dit.

3.5.2. Type de recherche

Le type de notre recherche est une recherche qualitative conséquemment à la nature de nos variables qui sont de même type. C'est sur cette base que nous avons utilisé comme outils de collecte de données le guide d'entretien et la grille d'observation. Il convient alors de définir notre recherche comme qualitative qui est une recherche qui produit et analyse les données descriptives telles que la parole et les comportements observés des personnes. Le but de cette recherche est d'aider le chercheur à connaître les facteurs conditionnant un certain aspect du comportement de l'acteur social mis dans une situation réelle.

3.5.3. Méthode de collecte de données

Les informations analysées dans ce travail ont été recueillies à partir de la combinaison de deux (02) outils d'investigation. Ces outils sont d'une part, une grille d'observation adressée aux enfants autistes du centre CESAM-CRERA et d'autre part, une grille d'entretien passée aux enseignants de ces enfants autistes. Tous ces deux (02) outils ayant pour objectif principal de vérifier la relation qui existe entre les deux (02) variables de notre études. Ces deux (02) variables sont entre autres l'hétéroremédiation des compétences transversales d'une part et d'autre part l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire.

3.5.4. Outil de traitement et d'analyse des données

Bien que l'approche qualitative ne dispose pas d'outils statistiques comme l'approche quantitative, il est de ce fait impérieux selon Picard (1995) de faire preuve d'une grande rigueur pour pouvoir lire les informations récoltées. La méthode de traitement et d'analyse des données que nous utiliserons dans notre recherche est l'analyse des contenus. L'analyse de contenus selon Lopsiwa (2010) est un ensemble permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. Elle est un ensemble des instruments méthodologiques qui s'organise autour des items. Picard (op. cit. p.45) quant à lui définit l'analyse de contenus comme un mode de traitement de l'information s'appliquant à toute forme de communication, de discours et d'images. Citant Bandu (1989), elle nous sert à décrire et à déchiffrer tout passage de signification d'un émetteur à un récepteur. C'est alors une méthode d'analyse de

données permettant l'exploitation des documents afin d'établir la signification et de permettre une compréhension éclairée des documents analysés.

Il était question dans ce chapitre de faire une étude empirique de notre recherche. Nous sommes partis du rappel de notre objet de recherche, puis nous avons opérationnaliser notre cadre de l'étude en présentant nos hypothèses de recherche. Par la suite, nous avons présenté notre méthode d'échantillonnage puis notre échantillon et nous avons terminé en présentant notre méthode d'investigation et de collecte de données. Il en ressort donc clairement que deux (02) échantillons ont été constitués dont un des enfants autistes d'âge scolaire et un autre des enseignants de ces enfants.

Deux (02) instruments de collecte des données ont été mis sur pieds et nous ont permis de collecter les données qui seront présentées, analysées puis interprétées dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ANALYSE INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS SUR L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES

Dans ce chapitre, il est question d'une part de présenter les résultats collectés avec l'aide de notre instrument de collecte de données durant nos descentes sur le terrain. D'autre part, ces résultats seront analysés c'est-à-dire qu'elles ont rassemblées sous une forme bien déterminée.

4.1. PRESENTATION DES SUJETS

Notre échantillon est constitué de deux (02) catégories d'individus à savoir les enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire et d'autre part des accompagnateurs.

4.1.1. Les enfants autistes d'âge scolaire

Selon Angers (1992) cité par Tadaha (2016), l'échantillon est un sous ensemble des éléments d'une population donnée. La population de notre étude est constituée de tous les enfants autistes d'âge scolaire du Cameroun. Le sous ensemble représentatif de notre étude qui fait l'objet de l'étude est composé des enfants autistes du Centre CESAM-CRERA Yaoundé. Les données recueillies auprès de cet échantillon nous ont permis d'avoir les caractéristiques suivantes :

Tableau 6 : Genre des participants

	Fréquence	Pourcentage (%)
Masculin	15	88.23
Féminin	02	11.77
Total	17	100

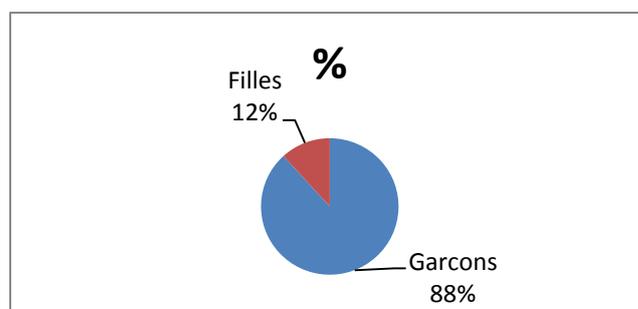


Figure 1: Répartition des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire selon le genre

Le tableau et le diagramme ci-dessus nous montrent que les enfants diagnostiqués autistes de sexe masculin sont plus représentés dans notre échantillon à un pourcentage de 88.23% contre 11.77% pour le sexe féminin. Cette différence de proportion peut s'expliquer par le fait que selon Pry (2005) citant Fomboune, 2001, les études épidémiologiques estiment une prévalence du syndrome autistique de 3/10000, les garçons étant plus touchés que les filles. Cette différence de proportion nous amène évaluer l'influence de l'hétéroremédiation des compétences transversales sur l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire.

Tableau 7 : Tranche d'âge des participants à l'étude

Année de naissance	Fréquence	Pourcentage (%)
[2001-2003]	1	5.89
[2004-2006]	5	29.41
[2007-2009]	7	41.17
[2010-2012]	4	23.53
Total	17	100

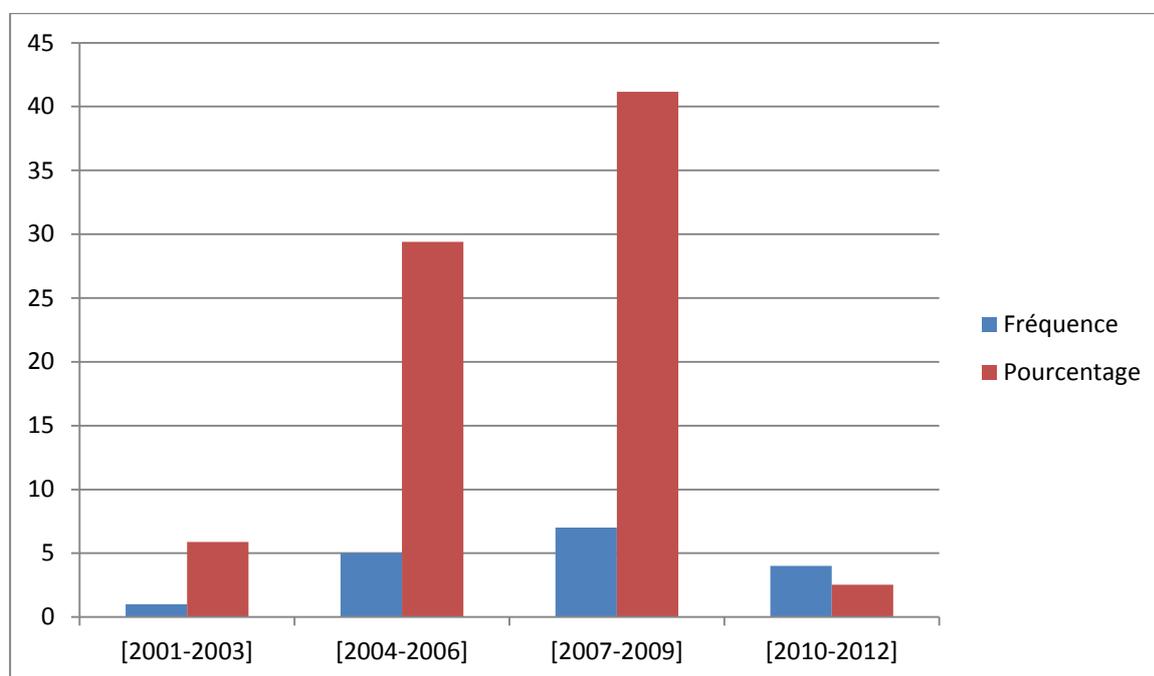


Figure 2 : Répartition des enfants autistes d'âge scolaire selon leur date de naissance

De ces répartition, il ressort que concernant les âges des enfants diagnostiqués autistes de notre échantillon varient de 2001 à 2012. Ces âges ont été repartis nous donnent un pourcentage ainsi qu'il suit : quatre (04) enfants sont nés entre 2010 et 2012 soit un pourcentage de 23.52, 7 enfants sont nés entre 2007 et 2009 soit un pourcentage de 41.17, 5 enfants sont nés entre 2004 et 2006 soit un pourcentage de 29.41 et 1 enfant est né entre 2001 et 2003 soit un pourcentage de 5.89. Il ressort donc de cette répartition que plus d'enfants nés entre 2007 et 2009 constituent notre échantillon. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les enfants autistes compte tenu des difficultés qu'ils rencontrent dans plusieurs domaines de leur développement, ils accuseront alors un retard pour le début de leur scolarité.

Tableau 8 : Répartition des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire selon la classe fréquentée

Classe fréquentée	Fréquence	Pourcentage (%)
SIL_s	15	82.24
CM2	2	11.76
Total	17	100

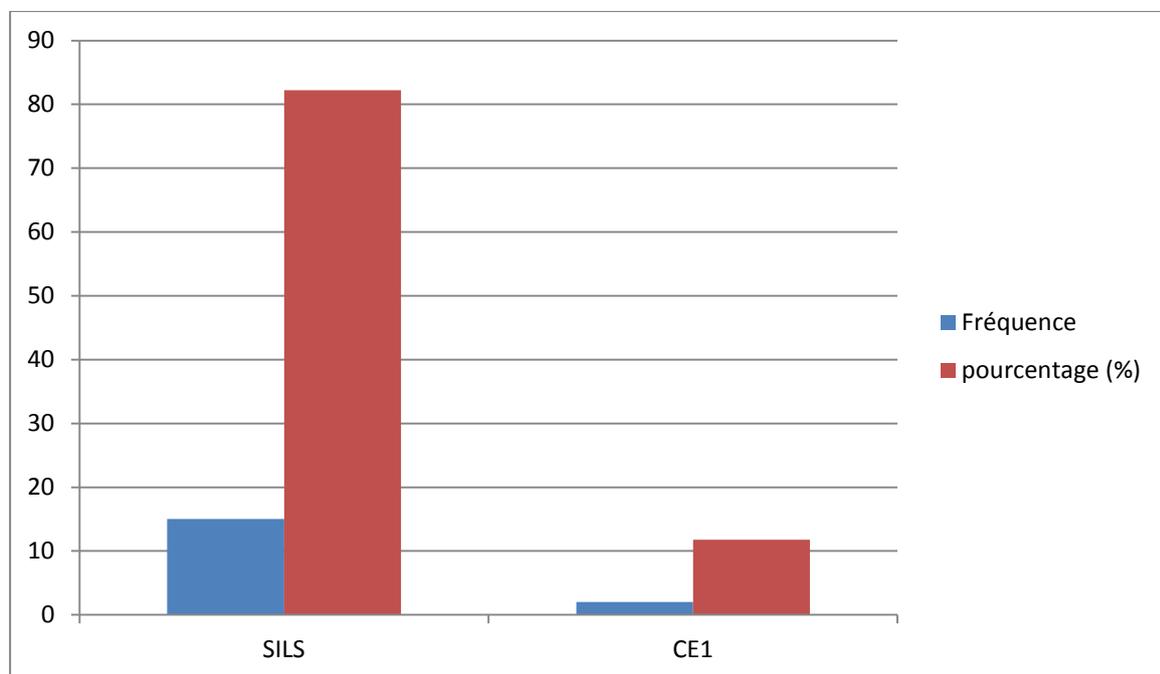


Figure 3 : Répartition de l'échantillon par classe.

Il ressort de cette répartition que le plus grand pourcentage des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire constituant notre échantillon vient de la SIL_s. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces enfants constituent pour nous un échantillon fiable dans lequel il serait plus judicieux d'éprouver facilement les variables de notre étude.

4.1.2. Les accompagnateurs des enfants autistes d'âge scolaire

Compte tenu des insuffisances et des difficultés que présentent les enfants diagnostiqués autistes, dans le souci de mieux les comprendre, il est très important de former un deuxième échantillon constitué des accompagnateurs de ces enfants. De ce faire, ceux qui constituent ce deuxième échantillon sont les enseignants de ces derniers dont nous présenterons leurs caractéristiques par la suite. Pour besoin de confidentialité, nous utiliserons des noms d'emprunt.

- **Le cas de Mr Biong**

Mr Biong est un enseignant de plus d'une trentaine d'années qui enseigne depuis quinze (15) ans dont treize (13) ans dans les écoles dites ordinaires et deux (02) dans cette école spécialisée dans laquelle nous menons notre étude. Comme formation de base, il a été formé dans le tas par un membre de sa famille (grand frère) qui a enseigné depuis très longtemps dans les écoles catholiques. Et à partir de là, il n'a plus trouvé utile de présenter le diplôme de CAPIEMP. Parlant de ce qui l'a motivé à faire carrière dans le domaine des écoles spécialisées, c'est sa conception humaniste et ses convictions religieuses. Ces derniers l'obligent à apporter son aide à la société pour pouvoir l'aider à avoir un enseignement qui correspond à la réalité. Mr Biong nous dit n'avoir jamais eu à faire avec les enfants autistes avant son arrivée dans cette école aussi bien dans sa famille, son entourage que dans ses fonctions antérieures. Pour lui, enseigner dans cette école prouve l'amour qu'on porte à l'autre, à l'humain qu'il soit en difficulté ou pas. A partir de son expérience quotidienne, il pense qu'il a appris à se maîtriser et à accepter l'autre tel qu'il est, pas pour un avantage quelconque. Il est enseignant à la SIL_s

- **Le cas de Mme Ketch**

Mme Ketch est une dame âgée d'une quarantaine d'années qui malgré le fait qu'elle ait été formée dans le tas continue à être dans le domaine éducatif. Elle débute son parcours professionnel en 1994 puis entrecoupé à plusieurs reprises par des circonstances n'émanant pas de sa personne (refus de son époux de laisser son épouse travailler, non-paiement de salaire et refus de rejoindre son poste d'affectation dans la partie septentrionale du pays). Elle

rejoint le centre CESAM-CRERA en 1998 et nous précise qu'avant d'être dans cette école, elle n'avait jamais eu à faire avec les enfants diagnostiqués autistes. Elle nous fait savoir qu'à son arrivée au centre, elle portait une haine profonde contre ces personnes. Avec le temps, elle a appris à les côtoyer et à les accepter et ne saurait vivre sans eux. Elle enseigne le CE1.

4.2. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS A PARTIR DE LA GRILLE D'OBSERVATION

Pour Trembley et Perrier (2006), analyser les résultats d'une recherche consiste à faire parler les données recueillies en vue de confirmer ou d'infirmer les différentes hypothèses de recherche au niveau de la discussion.

4.2.1. Evaluation des attitudes socio-affectives de l'enfant diagnostiqué autiste d'âge scolaire favorise l'acquisition des habiletés linguistiques

Ici, nous allons nous intéresser à la mesure des attitudes socioaffectives des enfants des enfants autistes d'âge scolaire qui vont leur permettre de s'exprimer. Pour cela, il sera question de présenter les résultats obtenus à partir de notre grille d'observation.

Tableau 9 : Synthèse des résultats de l'observation des attitudes socioaffectives

Code_élève	Classe	Age (année)	Sexe	Coopération avec l'altérité	Réponse appropriée à autrui	Travail dans un groupe	Ecoute son interlocuteur	Parle en public	Imite les autres
01	SIL _s	2009	G	-	-	+	-	-	-
02	SIL _s	2006	G	+	+	-	+	-	+
03	SIL _s	2010	G	+	-	+	-	-	+
04	SIL _s	2008	G	+	++	++	++	-	+
05	SIL _s	2009	G	+	-	-	-	-	-
06	SIL _s	2006	G	+	++	-	+	+	+
07	SIL _s	2009	G	+	+	+	+	+	+
08	SIL _s	2004	G	+	-	-	-	-	+
09	SIL _s	2010	F	+	+	++	+	-	+
10	SIL _s	2010	G	+	+	+	-	-	+
11	SIL _s	2006	G	+	-	++	+	-	+
12	SIL _s	2012	G	-	-	+	-	-	-
13	SIL _s	2003	G	++	++	++	+	+	+
14	SIL _s	2007	G	++	++	++	+	-	+
15	SIL _s	2007	G	++	-	++	+	+	+
16	CE1	2004	F	++	+	+	+	+	+
17	CE1	2008	G	++	-	++	+	-	+

4.2.1.1. Coopération avec l'altérité

Des quinze (15) enfants de la SIL_s, trois (03) coopèrent très souvent avec l'altérité, dix (10) coopèrent souvent et deux (02) ne coopèrent jamais. Pour ceux du CE1, tous coopèrent très souvent. Il ressort clairement qu'en matière de coopération avec l'altérité, les enfants autistes d'âge scolaire ont plus tendance à souvent coopérer avec l'altérité.

4.2.1.2. Réponse appropriée à autrui

Pour la SIL_s, sept (07) ne répondent jamais de façon appropriée à autrui, des huit (08) autres restants, quatre (04) répondent très souvent et les quatre (04) autres le font souvent. Au CE1, un (01) répond souvent et l'autre ne répond jamais. La tendance générale nous fait savoir que des quinze (15) enfants qui font l'objet de notre étude, plus de la moitié parvient à répondre de façon appropriée à autrui soit ils le font souvent ou alors très souvent.

4.2.1.3. Travail dans un groupe

Pour la SIL_s, quatre (04) ne travaillent jamais dans un groupe, cinq (05) le font souvent et six (06) très souvent. Au niveau du CE1, un (01) le fait souvent et l'autre très souvent. De façon très claire, il ressort de ces résultats que beaucoup d'enfants autistes d'âge scolaire travaillent souvent ou très souvent dans un groupe.

4.2.1.4. Parler en public

Onze (11) enfants de la SIL_s ne parlent jamais en public tandis que quatre (04) le font souvent. Par contre pour le CE1, un (01) ne parle jamais en public alors que l'autre parle souvent en public. La synthèse de ces résultats nous montre clairement que la majorité des enfants autistes d'âge scolaire ne parlent jamais en public car des dix-sept (17) enfants concernés par la recherche, onze (11) ne parlent jamais en public.

4.2.1.5. Imiter les autres

Pour la SIL_s, douze (12) imitent souvent les autres, tandis que deux (02) ne le font jamais. Au CE1, les deux (02) concernés par la recherche imitent souvent les autres. La tendance nous montre que beaucoup d'enfants autistes d'âge scolaire imitent souvent les autres.

4.2.2. Compétences méthodologiques développées par l'enseignant

Nous parlerons dans cette partie du devoir des différentes démarches méthodologiques utilisées par les enseignants pour amener les enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire à parler.

Tableau 10: Synthèse de la grille d'observation des enseignants sur les compétences méthodologiques

Code_enseign	Classe	Sexe	Choix des méthodes de travail efficaces et adaptées	Choix des exercices adaptés à la situation	Choisit des méthodes d'enseignement et d'évaluation appropriées	Niveau de difficulté adapté	Evaluation de la manipulation des concepts
01	SIL _s	M	+	+	+	+	+
02	CE1	F	++	+	+	++	+

De cette grille d'observation, plusieurs sous rubriques ont été observées dont :

4.2.2.1. Le choix des méthodes de travail efficaces et adaptées

Il ressort de cette grille d'observation que les deux (02) enseignants qui font l'objet de notre observation utilisent des méthodes de travail efficaces et adaptées mais à une fréquence un peu variable. L'enseignante du CE1 le fait très souvent tandis que celui de la SIL_s le fait souvent.

4.2.2.2. Choix des exercices adaptés à la situation

Les deux (02) enseignants choisissent souvent les exercices adaptés à la situation d'apprentissage.

4.2.2.3. Choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation appropriées

Pour ce qui est du choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation appropriées, les deux (02) enseignants le font souvent.

4.2.2.4. Niveau de difficulté

En matière du niveau de difficultés adapté à la situation, les deux (02) enseignants y parviennent, mais celle du CE1 le fait très souvent alors que celui de la SIL_s le fait à une fréquence moindre.

4.2.2.5. Évaluation de la manipulation des concepts

Ici, les deux (02) enseignants évaluent souvent la manipulation des concepts pendant le processus d'enseignement/apprentissage.

4.2.3. Stratégies exploratoires des capacités intellectuelles

Tableau 11 : Synthèse de la grille d'observation pour les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles

Code_enseignant	Classe enseignée	Sexe	Donne des tâches explicites à l'enfant	Les observe faire pendant un temps	Les félicite pour l'effort fourni	Les questionne sur la démarche empreintée	Vérifie la qualité des réponses de l'enfant	Aide à l'autocorrection	Fait la synthèse avec l'enfant
01	SIL _s	M	+	+	+	-	+	-	+
02	CE1	F	+	++	++	+	+	+	+

Dans cette partie des observations, nous allons nous intéresser aux techniques utilisées par les enseignants pour évaluer l'intelligence des enfants autistes d'âge scolaire afin de les aider à pouvoir parler. Pour cela, plusieurs indicateurs ont été pris en compte dont :

4.2.3.1. Donner les tâches explicites aux enfants

Les deux (02) enseignants observés lors de cette recherche donnent souvent des tâches explicites aux enfants autistes d'âge scolaire pendant qu'ils les enseignent.

4.2.3.2. Les observer faire pendant un temps

Les deux (02) enseignants observent généralement les enfants faire pendant un certain temps mais à une fréquence variable. L'enseignante du CE1 le fait très souvent tandis que celui de la SIL_s le fait souvent.

4.2.3.3. Les féliciter pour l'effort fourni

Parlant de l'effort fourni, l'enseignante du CE1 félicite très souvent les enfants tandis que celui de la SIL_s le fait souvent.

4.2.3.4. Les questionner sur la démarche empreintée

L'enseignant de la SIL_s ne questionne jamais les enfants autistes d'âge scolaire sur la démarche empreintée alors que celle du CE1 le fait souvent.

4.2.3.5. La vérification de la qualité des réponses de l'enfant

Les deux (02) enseignants vérifient souvent la qualité des réponses de l'enfant diagnostiqué autiste pendant le processus enseignement/apprentissage.

4.2.3.6. Aide à l'autocorrection

L'enseignant de la SIL_s n'aide jamais à l'autocorrection tandis que celle du CE1 le fait souvent.

4.2.3.7. Faire la synthèse avec l'enfant

Les deux (02) enseignants font souvent la synthèse avec les enfants autistes d'âge scolaire à la fin de la leçon.

4.2.4. Le contrôle des attitudes attentionnelles

Tableau 12 : Synthèse des résultats du contrôle des attitudes attentionnelles

Code_élève	Classe	Age (année)	Sexe	Niveau de concentration	Mets du temps (attention soutenue)	Attention partagée	Filtre
01	SIL _s	2009	G	-	-	-	-
02	SIL _s	2006	G	-	-	-	-
03	SIL _s	2010	G	-	-	-	-
04	SIL _s	2008	G	-	-	-	-
05	SIL _s	2009	G	-	-	-	-
06	SIL _s	2006	G	-	++	+	+
07	SIL _s	2009	G	-	+	-	-
08	SIL _s	2004	G	-	-	-	-
09	SIL _s	2010	F	-	-	-	-
10	SIL _s	2010	G	-	-	-	-
11	SIL _s	2006	G	-	-	+	-
12	SIL _s	2012	G	+	-	+	+
13	SIL _s	2003	G	++	++	+	+
14	SIL _s	2007	G	++	++	+	+
15	SIL _s	2007	G	+	+	+	+
16	CE1	2004	F	+	+	-	-
17	CE1	2008	G	+	+	-	-

Ici, il est question d'observer les capacités attentionnelles des enfants autistes à travers le comportement qu'ils affichent pendant qu'ils sont entrain de travailler. Pour cela, nous le feront indicateur par indicateur.

4.2.4.1. Niveau de concentration

Quatre (04) enfants de la SIL_s face à une tâche se concentrent souvent, deux (02) le font le plus souvent et onze (11) ne le font jamais. Au CE1, les deux (02) enfants concernés

par la recherche se concentrent souvent. L'observation nous montre alors à ce niveau que plus d'enfants ne se concentrent pas face à la tâche qu'on leur donne.

4.2.4.2. Temps mis pour traiter une information reçue de l'extérieur

L'attention soutenue ou le temps mis pour traiter une information reçue de l'extérieur a été observée chez les enfants autistes qui font l'objet de notre recherche. Il ressort donc de cette observation que dix (10) enfants autistes de la SIL_s ne mettent jamais du temps pour traiter l'information reçue de l'extérieur, trois (03) mettent très souvent du temps pour la traiter, tandis que quatre (04) le font souvent. Au CE1, les deux (02) enfants mettent souvent du temps. La tendance prépondérante ici est que des dix-sept (17) enfants observés, dix (10) n'arrivent à prendre du temps pour traiter une information reçue de l'extérieur.

4.2.4.3. Capacité de traiter deux (02) informations reçues de l'extérieur

L'attention partagée observée ici nous montre que dans la classe de SIL_s huit (08) enfants autistes ont souvent cette capacité à traiter deux (02) informations reçues de l'extérieur, par contre sept (07) ne le font jamais. Par contre dans la classe du CE1, les deux (02) enfants observés n'utilisent jamais cette capacité. Il ressort alors de cette observation que la majorité des enfants observés n'utilisent jamais cette capacité.

4.2.4.4. Capacité de sélectionner la bonne information parmi plusieurs

Dans la classe de SIL_s neuf (09) enfants autistes observés ne sélectionnent jamais la bonne information parmi plusieurs, tandis que six (06) sélectionnent souvent la bonne information lorsque plusieurs leur sont proposés. Au CE1, les deux (02) n'arrivent pas à sélectionner la bonne information. Ici, on constate clairement que cette capacité perceptive n'existe pas chez ces enfants autistes.

4.2.5. L'acquisition des habiletés linguistiques

Tableau 13 : Synthèse des résultats sur l'acquisition des habiletés linguistiques

Code_élève	Classe	Age (année)	Sexe	Signification des mots	Mettre les mots ensembles	Former les phrases	Fluidité de la parole
01	SIL _s	2009	G	+	+	+	+
02	SIL _s	2006	G	+	+	+	+
03	SIL _s	2010	G	-	-	-	-
04	SIL _s	2008	G	++	+	+	+
05	SIL _s	2009	G	-	-	-	-
06	SIL _s	2006	G	+	++	+	+
07	SIL _s	2009	G	+	-	+	-
08	SIL _s	2004	G	-	-	-	-
09	SIL _s	2010	F	+	-	-	-
10	SIL _s	2010	G	+	-	-	-
11	SIL _s	2006	G	-	-	-	-
12	SIL _s	2012	G	-	+	+	+
13	SIL _s	2003	G	+	++	+	+
14	SIL _s	2007	G	+	++	+	+
15	SIL _s	2007	G	+	+	+	+
16	CE1	2004	F	+	+	+	+
17	CE1	2008	G	+	+	+	+

Parlant de l'acquisition des habiletés linguistiques, plusieurs indicateurs entrent en jeu.

4.2.5.1. La signification des mots

Parlant de la signification des mots, neuf (09) enfants autistes de la SIL_s ont une maîtrise moyenne de la signification des mots, 1 seul a une bonne maîtrise et cinq (05) ont une maîtrise faible. Au CE1, les deux (02) enfants ont une maîtrise moyenne de la signification des mots. Il ressort donc de cette observation que des dix-sept (17) enfants observés, douze (12) ont une maîtrise de la signification des mots soit bonne ou moyenne.

4.2.5.2. Mettre les mots ensemble

A la SIL_s cinq (05) enfants ont une capacité moyenne de mettre les mots ensembles, trois (03) le font bien et sept (07) ont une faible capacité de mettre les mots ensembles. Au CE1, les deux (02) élèves autistes étudiés ont une moyenne capacité de mettre les mots ensembles. Nous pouvons alors conclure que plus de la moitié des élèves observés parviennent à mettre les mots ensembles.

4.2.5.3. Formation des phrases

Neuf (09) élèves sur dix-sept (17) possèdent une moyenne aptitude de formation des phrases tandis que six (06) en possèdent une faible pour ce qui est de la SIL_s. L'observation de la classe du CE1 nous montre que les deux (02) enfants observés ont un degré de formation de phrases est moyen. Pour conclure, nous dirons que en matière de formation des phrases, nombreux sont ceux qui y parviennent.

4.2.5.4. Fluidité de la parole

Huit (08) des élèves de la SIL_s ont une moyenne fluidité de la parole tandis que sept (07) n'ont qu'une faible fluidité. Au CE1, les deux (02) observés ont une moyenne fluidité de la parole. Nous déduisons donc qu'un peu plus de la moitié des enfants observés possèdent une fluidité de la parole.

4.3. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS A PARTIR DU GUIDE D'ENTRETIEN

Dans cette partie, il est question de présenter et d'analyser les résultats obtenus à partir du guide d'entretien adressé aux enseignants des enfants autistes d'âge scolaire. Cette présentation et interprétation des résultats se fera à partir des différentes thématiques développées dans notre tableau synoptique et découlant de l'opérationnalisation de nos variables.

4.3.1.Évaluation des attitudes socioaffectives

Dans cette section, nous allons présenter puis analyser les attitudes socioaffectives découlant du discours des enseignants.

Tableau : synthèse de la fiche d'analyse des contenus (Confère Annexe 3).

4.3.1.1. Coopération avec l'altérité

Les différentes thématiques dégagées dans le discours des enseignants sont très nombreuses. D'une part, nous avons **le jeu avec les pairs** ici, l'enseignant de la SIL_s nous fait comprendre que L'acceptation des autres est facilitée par la maîtrise de la peur au travers du jeu. Pour soutenir cela, il dit dans son discours ceci : « *Ils jouent et ils n'ont pas peur car les enfants qui sont ici ont appris à accepter les autres avec leur handicap* ». La deuxième thématique dégagée par les deux enseignants est celle portant sur **l'acceptation des autres**. L'acceptation de son propre handicap participe à celui des autres. Pour étoffer cette

thématique, d'une part l'enseignant de la SIL_s de dire : «*Ils ne sont pas rejetés et ne se sentent pas rejetés*» et celle du CE1 : «*When they are together in the playground with other children, they don't have problems*». Une troisième thématique se dégage du discours de l'enseignante du CE1, à savoir le **repli sur soi**. Certains enfants préfèrent s'isoler et rester seuls pour éviter les autres. C'est ainsi qu'elle dira à propos: «*Then there are also some of them that are playing in their own angle making its own, when they are in the group, they always go and sit behind*». L'**altérité joue un rôle très important** dans la coopération des enfants autistes d'âge scolaire car Guider l'enfant autiste l'aide à surmonter son handicap. Ce qui est plus important dans ce type d'aide est l'aide physique car pour la plupart, ils n'arrivent pas à comprendre les consignes verbales. Comme verbatim à ce sujet, «*There, we always track them because what give the power, the source of disable child is a normal child.* ». L'**éducation en relation avec le handicap** est alors un thème qui se dégage du discours de l'enseignante car Scolariser un enfant autiste est d'une importance capitale. L'éducation va repousser les limites de son handicap et l'aider à progresser. A propos, elle dira: «*Education is necessary factor a disable child. The disability is not a bareer for education so they adapted themselves end in this school*». Une autre thématique se dégageant du discours de l'enseignante est celui des **activités pratiques**. Car Bien que la plupart des enfants autistes d'âge scolaire éprouvent de l'intimidation et l'isolement social. Il serait judicieux de leur proposer des activités qui capteront leur attention afin d'y porter un intérêt quelconque. Pour étoffer cette thématique, elle dit: «*Most of them like acting things especially things that drop their attention like football, handball, you have to play with them dance things and then things that will also doing with moticity*». Les deux (02) enseignants soulignent le fait qu'il existe tout de même quelques exceptions en matière de coopération avec autrui car Certains enfants qui ne s'acceptent pas eux même ont des difficultés à accepter les autres et ne participent pas au jeu. Ceci se lit sur ce que l'enseignant de la SIL_s nous dit : «*C'est vrai qu'il y a quelques exceptions*» pour l'enseignant de la SIL_s et «*But the others, some children escape from them*» pour celle du CE1.

Du point de vue des enseignants, il ressort donc clairement de leur discours qu'il y a coopération avec l'altérité chez les enfants autistes d'âge scolaire faisant l'objet de notre recherche. A cet effet, plusieurs thématiques ont été dégagées de leur discours dont le jeu avec les pairs, l'acceptation des autres, le repli sur soi, le rôle joué par l'altérité, l'éducation en relation avec le handicap et les activités dites pratiques, toutes ces thématiques semblent contribuer à la coopération avec l'altérité.

4.3.1.2. Répondre de façon appropriée à autrui

Plusieurs thématiques découlent de cet indicateur du discours des enseignants. Dans ce qui suit, nous allons les énumérer point par point afin de les analyser sur le point de vue des enseignants.

Dans le langage des enseignants la première thématique qui se dégage est **la réponse appropriée** de la part des enfants autistes même comme le langage est souvent limité chez les enfants autistes, lorsqu'il se retrouve avec d'autres enfants autistes ou pas. L'enfant autiste fait des efforts de communication qui passe par un langage propre à eux. L'enseignant de la SIL_s va dire à propos : « *ils essaient de parler pour la majorité quand ils sont ensemble même s'ils ne prononcent pas* ». La deuxième thématique qui se dégage est celle de l'utilisation du **langage gestuel**. Les enfants autistes pour pouvoir communiquer développent un effort de communication même par geste. C'est alors que dans le discours des deux enseignants des deux classes observées. Celui de la SIL_s va dire à propos : « *chacun essaie de sortir un mot, un geste, ... si c'est un domaine connu il répond même si parfois il n'arrive pas à prononcer les mots* » et celle du CE1 de soutenir en disant : « *If need water to drink, he will held the hand of the normal child then he will go and show the water and then the normal child will give him water* ». L'autre thématique dégagée du discours de l'enseignante du CE1 est l'**absence de la honte**. Cette absence de la honte est observée chez l'enfant autiste car ce dernier ne connaît pas la honte quand il parvient à s'exprimer, son seul souci étant d'exprimer ce dont il voudrait faire exprimer. Pour cela, l'enseignante du CE1 va donner comme discours: « *Sometimes they want to go to ease themselves, they do the same. There is not shame here in school* ».

De cette thématique de recherche, trois (03) thématiques sont abordées dans le discours du sujet pour expliquer le fait que les enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire de CESAM-CRERA répondent de façon appropriée à autrui. Ces thématiques sont la réponse appropriée, le langage gestuel et l'absence de honte, tous ces paramètres vont permettre à l'enfant de répondre de façon appropriée à autrui et tout en l'aidant à acquérir le langage oral.

4.3.1.3. Travailler dans un groupe

La première thématique dégagée par les deux (02) enseignants de notre échantillon est **le jeu interactif**. Le jeu interactif avec les enfants dit « normaux » car l'enseignant de la SIL_s de dire : « *ils jouent car les enfants « normaux » qui sont ici ont appris à accepter les autres* ».

tels qu'ils sont ». Et celle du CE1 de soutenir en disant: «They are playing, there is not difference they play same ».

La deuxième thématique dégagée par l'enseignant de la SIL_s est **l'acceptation par l'autre** car Les enfants autistes adhèrent à la coopération et commencent à s'ouvrir au monde. Pour mieux expliquer cela, il découle de son discours : *« ils ne sont pas rejetés et ne se sentent pas rejetés ».*

Le langage gestuel est la troisième thématique découlant du discours de l'enseignant du CE1 pour exprimer le travail en groupe des enfants autistes. Communiquer est d'une importance capitale dans la relation à l'autre. C'est alors que pour ceux qui ne peuvent pas parler, il faudrait tout de même qu'ils communiquent en utilisant un langage gestuel. Et comme verbatim, nous avons : *«but the fact is that some of them the voice is not coming out, but sometimes, if one need water to drink, he will held the hand of the normal child then he will go and show the water and then the normal child will give him water».* Toutefois, d'autres thématiques découlant du discours des enseignants nous font comprendre que travailler en groupe pose aussi un problème pour les enfants autistes. Ces thématiques découlant du discours des enseignants sont : **la réponse inappropriée dans un groupe** mentionnée par l'enseignante du CE1. En travaillant ensembles, compte tenu du fait que les enfants autistes présentent des limitations, ils peuvent répondre de manière inappropriée à l'autre. Et pour soutenir cela, elle dit : *«They don't answer properly and fastly ».* Comme autre thématique découlant de son discours allant dans le même sens, l'enseignante nous parle dans son discours de la **capacité limitée de mémorisation**. Les enfants autistes compte tenu des limitations qu'ils présentent il faudrait en tenir compte en ce qui concerne la consigne. Toujours répéter la consigne pour les remettre dans le bain. A cet effet, elle déclare: *« You tell me this is what you say in order to make him understand».*

Le chant comme méthode de transmission de la connaissance. Le chant peut amener l'élève à acquérir des compétences dont on voudrait les transmettre facilement. Les personnes autistes ont souvent une sensibilité particulière par rapport à la musique d'où elle pourrait être utilisée comme moyen très sûr de transmission des connaissances. C'est alors qu'elle déclare à propos que : *« make it like a song, through singing, he will get it because to teach these people, use a song.t know, you tell him this is what».*

Une autre thématique dégage du discours de l'enseignante est **la non implication dans le travail de groupe**. En situation de groupe, les enfants autistes qui déjà présentent des

limitations même de façon individuelle ont des difficultés à travailler. Et dit à propos: «*Most of them are not working even singularly, some does not like*».

Toutefois, son discours nous révèle l'importance capitale du **travail oral pour les enfants autistes**. Les enfants autistes préfèrent les activités orales. Pour renforcer cette idée, elle déclare: «*They like oral work talking like this, just few like to write.*»*

Il ressort clairement de l'analyse de contenus de cette thématique de recherche que le travail en groupe est une évidence pour les enfants autistes d'âge scolaire d'après l'analyse des contenus des enseignants en rapport à cette thématique. C'est alors que les facteurs qui permettent à ces enfants de travailler en groupe sont l'acceptation de l'autre, le langage gestuel, le chant comme méthode de transmission des connaissances, et le travail en groupe. Toutefois, on observe aussi quelques manquements chez certains comme la non implication dans le travail oral. Toutefois, la réponse inappropriée pourrait aussi intervenir chez certains.

4.3.1.4. Ecouter son interlocuteur

Pour cette thématique de recherche, plusieurs thématiques vont découler du discours des enseignants. La première thématique est la **spécificité de l'individu**. La singularité de l'individu fait de lui une personne différente de l'autre. Et de là l'enseignant de préciser : « *ça dépend de la profondeur de la déficience...chaque d'enfant a d'abord son comportement qui lui est propre* ». La deuxième thématique dégagée ici est **l'écoute attentive**. Ils écoutent attentivement les consignes émises par l'enseignant. Comme verbatim à ce niveau, on a: « *They listen* ». L'autre thématique de ce discours est **l'autorité**. Pour se faire respecter et les amener à s'appliquer dans le travail qu'on leur donne, l'enseignant doit s'imposer dès le premier jour en classe. Car l'enseignante de nous dire: «*You must introduce the empowerly as a teacher in them. If you do not introduce. They will run a class.* ».

L'écoute de son interlocuteur est présente chez les enfants autistes car les différentes thématiques dégagées du discours des enseignants nous le prouve. Ces différentes thématiques sont : la spécificité de l'individu qui parle aux enfants autistes, l'écoute attentive et l'autorité de la part de l'enseignant.

4.3.1.5. Parler en public

L'**essaie de parler** est la première thématique dégagée dans le discours des enseignants. Ici en fonction de la relation que l'enfant entretient avec la personne qu'il a en face de lui. Si cette relation est bonne, cela va susciter un effort dans l'expression orale pour exprimer son

contentement. C'est alors que les deux enseignants vont dire d'une part : «*Oui ils vont tout faire pour dire quelque chose même si c'est pas juste, ils sortiront quelque chose pour vouloir s'exprimer. Même celui qui ne parle pas va vouloir sortir un son.*». Et d'autre part : «*If your reaction is good, he become your friend and try to say something even if some are not speaking they will try to say something if the reaction is rejecting, they will go far from you.*»

L'enseignante du CE1 dans son discours nous fait dégager **l'expression en public**. Certains peuvent s'exprimer en public sans toutefois avoir honte. Et à elle de dire: «*They are not ashamed*».

De manière générale, ils parviennent à s'exprimer en public à partir du discours des enseignants.

4.3.1.6. Imiter les autres

Les thématiques y découlant du discours des enseignants sont : l'apprentissage **par essai-erreur** dégagé dans le discours de l'enseignant de la SIL_s car es enfants autistes lorsqu'ils sont face à une sollicitation vont essayer de le faire même s'ils ne le font pas bien. Comme verbatim il dit : «*ils vont s'essayer et ne vont pas exactement faire ce qu'on leur demande de faire* ». Tout de même, les autres thématiques sont d'une part **le repli sur soi** que souligne l'institutrice car en situation de classe, les enfants autistes n'aiment pas imiter et restent repliés sur eux-mêmes, et elle dit: «*They don't imitate the normal one quickly because they only like to be in their own corner*». Et d'autre part **la répétition du discours**. Généralement certains d'entre eux enregistrent tout ce dont l'enseignant enseigne et se retirent dans leur coin et reprennent tout cela, et elle dit: «*They will stay alone on their own angle and repeat what you were saying* ».

Il ressort clairement du discours des enseignants que les enfants autistes d'âge scolaire concernés par notre étude n'imitent pas les autres.

4.3.2. Les compétences méthodologiques utilisées par l'accompagnateur

Dans cette partie, nous examinerons cet aspect dans le discours des enseignants.

Tableau : synthèse de la fiche d'analyse des contenus (Confère Annexe 3).

4.3.2.1. Choix des méthodes de travail efficaces

La première thématique qui se dégage du discours de l'enseignant de la SIL_s est **le choix critérié de la méthode d'enseignement**. Pour progresser de manière considérable, les enfants autistes ont besoin d'une méthode d'enseignement qui sera fonction de plusieurs critères dont le degré de déficience, le matériel didactique et les capacités d'acquisition des enfants. Car il dit :

« la méthode dépend des enfants qu'on a en face de soi, du matériel didactique et en plus des capacités d'acquisition des enfants ». Puis les **méthodes d'enseignement ludiques**. Bien qu'entravé chez les enfants autistes, le jeu reste et demeure une activité fondamentale chez les enfants dans la mesure où il constitue un mode d'interaction privilégié avec son environnement social et physique et le permet de mieux assimiler les contenus transmis. A propos, les deux enseignants déclarent d'une part «*il faut toujours trouver une méthode semblable à un jeu... c'est à travers le jeu*», pour l'enseignant et d'autre part «*My first teaching aid for autistic children is the animation because if you don't animate they will not like it*» pour la dame.

Il en ressort donc clairement du discours des enseignants que ces derniers utilisent des méthodes d'enseignement appropriées qui devraient d'une part tenir compte de la spécificité des enfants et d'autre part d'intégrer le jeu pour les rendre plus intéressants pour les enfants.

4.3.2.2. Choix des exercices adaptés

Les thématiques découlant du discours des enseignants sont : chez l'enseignant, il parle du **choix des exercices adaptés en fonction du matériel didactique**. Le choix des exercices adaptés constitue un moyen privilégié pour l'enfant autiste de pouvoir maîtriser ses enseignements. Ce choix est fonction de la disponibilité du matériel didactique qui va permettre de développer chez l'enfant toutes les bases objectives nécessaires à l'atteinte de l'objectif d'apprentissage. Il dit: «*quand le matériel est disponible par exemple pour ceux qui ont des problèmes de motricité...pour lui permettre de l'utiliser facilement le moment venu* ». Et la dame de préciser que ces méthodes doivent **être orientées vers ce que l'enfant aime**. Comme verbatim, nous avons: «*Yes it gives like differently this one you take them out then put them on line, all sport you can do like gymnastic except a child had a asthmatic problem*». Elle ajoute en précisant que: «*If you need to teach them simple "o", you will not start with it as you are teaching simple children ...*». La thématique y découlant est **l'apprentissage séquentiel** car L'acquisition des connaissances chez l'enfant autiste se fait de manière graduelle.

Le choix des exercices adaptés est effectif chez les enseignants des enfants autistes d'après leur discours. Ce choix est fonction du matériel didactique disponible, de ce que l'enfant aime et doit tout de même être séquentiel.

4.3.2.3. Choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation

Les thématiques y découlant du discours des enseignants sont d'une part **une prise en charge plurielle**. Toutes ces stratégies ont pour but de permettre à l'enfant autiste de suivre des activités proposées par les enseignants. Dans le choix de ces méthodes d'enseignement, il est très

peu question de théorie, d'école ou de méthodologie, l'essentiel étant de pouvoir transmettre la connaissance dont l'enfant a besoin pour pouvoir acquérir la connaissance recherchée. L'enseignant va préciser que : « *on ne peut pas dire qu'on va utiliser la méthode d'un tel ou d'un tel, on mélange toutes pour voir ce qui marche* ». Puis l'**adaptation de la pédagogie**, l'enseignant doit être capable d'adapter sa pédagogie à l'élève qu'il a en face de lui. Car comme nous le savons tous en fonction des tableaux cliniques variés, à chaque enfant autiste sa particularité car il déclare : « *La méthode d'enseigner dépend des enfants qu'on a en face de soi, du matériel didactique* ». La dame dans son discours découle le **rôle joué par les images**. L'utilisation des images va faciliter l'évaluation. Les enfants pourront à partir de ces images classer, catégoriser et trier. Elle va alors dire à propos que : « *You have flash cards....You show them picture or reel objects and ask them for classifications they should look and do it* ». Une autre thématique découlant du discours de l'enseignante est la **disponibilité du matériel didactique**. Le choix des exercices adaptés constitue un moyen privilégié pour l'enfant autiste de pouvoir maîtriser ses enseignements. Ce choix est fonction de la disponibilité du matériel didactique qui va permettre de développer chez l'enfant toutes les bases objectives nécessaires à l'atteinte de l'objectif d'apprentissage. A cet effet, elle dit : « *To evaluate them, I will put all what I have taught them or all the material or I put them out and say everybody should cut a leave, everybody cut I will put the long table like that then all those reel material at the place then form them in group and tell them* ».

Le choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation d'après les enseignants est souvent une priorité pour eux car tout ce dont il faudrait tenir compte va être soit l'adaptation de la pédagogie à l'élève, la présence des images, une prise en charge plurielle, l'adaptation de la pédagogie et la disponibilité du matériel didactique.

4.3.2.4. Le niveau de difficultés dans les exercices proposés

Il n'est pas très évident de compliquer les exercices proposés aux enfants autistes. Ce qui va découler du discours des enseignants est le **limitation dans les techniques d'évaluation**. Bien qu'il soit difficile d'évaluer les enfants autistes, il est tout de même très possible de le faire malgré le fait qu'ils utilisent peu ou pas le langage. Pour les techniques d'évaluation qui s'appliquent à eux font appel à des tests cognitifs bien précis. Or ici, ces tests ne sont pas utilisés et l'enseignant pour le faire devrait simplifier son évaluation pour en tirer profit. Sa verbatim à propos est: « *on ne peut pas compliquer les exercices de ces enfants car ils ont déjà assez de problèmes comme ça.* »

La difficulté n'est presque pas toujours présente dans le travail donné aux enfants autistes dans les exercices proposés.

4.3.2.5. Evaluation de la manipulation des concepts

La seule thématique découlant des contenus des enseignants est **la répétition des enseignements**. La mémoire à court terme d'un enfant atteint d'autisme étant pauvre, il est nécessaire de répéter le même exercice pour leur permettre d'acquérir la connaissance apprise. Ils disent pour cela: « *En fait la majorité des cours sont répétées plusieurs fois* ». Et l'enseignante de renchérir: « *Some of them will choose the right answer and other one the wrong one* ».

Il est clair de ce discours que l'évaluation de la manipulation des concepts est présente chez les enseignants car pour y arriver, il faudrait que les enseignants optent pour la répétition des enseignements.

4.3.3. Stratégies exploratoires des capacités intellectuelles

Plusieurs thématiques ont été abordées avec les enseignants durant l'entretien semi directif qui leur a été passé.

4.3.3.1. Les tâches explicites données aux enfants

La première thématique découlant du discours des enseignants est celui de l'utilisation **des méthodes d'apprentissage par démonstration et exécution**. Dans le processus enseignement/apprentissage, pour mieux se faire comprendre, l'accompagnateur doit d'abord lui-même faire l'action et ensuite demander à l'enfant de le refaire. Les enseignants donnent comme verbatim : « *En fonction de ce qu'on leur demande de faire, si c'est par exemple le ballon que je veux qu'ils connaissent, nous sommes obligés de le dessiner afin que chacun fasse la même chose.* », pour l'enseignant et « *I will start doing it myself then they will follow* » pour l'enseignante. La deuxième thématique est **le geste pédagogique**. Car, Il est très important dans la scolarisation des enfants autistes de les guider physiquement dans leurs apprentissages. Pour y parvenir, il faudrait dans la plupart du temps accompagner par le geste la consigne verbale s'il ne peut refaire seul l'activité après une démonstration. Il déclare : « *on veut d'abord parler et on lui demande de reprendre et maintenant quand on veut qu'il le dise lui-même, on lui fait des gestes* ». L'enseignante de préciser qu'il existe tout de même **quelques exceptions**. Malgré le fait qu'ils soient guidés, beaucoup d'enfants n'arrivent pas toujours à s'en sortir dans les tâches données par l'accompagnateur. Comme verbatim on a: « *But not all of them will do it because there are students who don't like to work.* »

Le discours des enseignants nous confirme que les tâches explicites sont données aux enfants pendant le processus enseignement apprentissage. Ces tâches seront fonction de l'utilisation des méthodes d'apprentissage par démonstration et exécution d'une part, du geste pédagogique d'autre part. Néanmoins, quelques exceptions sont observées car malgré le temps que prennent les enseignants, il y en a toujours ceux qui n'arrivent pas à s'en sortir.

4.3.3.2. Les observer faire pendant un temps

Du discours des deux (02) enseignants, on souligne l'utilisation du **geste pédagogique**. Les enfants atteints d'autisme ne suivent pas le même développement que les enfants typiques. Afin de pouvoir les aider au mieux, il est très important de leur proposer une ambiance qui serait adaptée à leur développement plus qu'à leur âge biologique. C'est alors que pendant qu'ils travaillent, il serait judicieux pour l'enseignant de les accompagner en mimant la consigne ou la tâche proposée afin de leur permettre d'assimiler les enseignements. Ils vont donc dire d'une part pour l'enseignant: « *l'enseignant est obligé de mimer le geste pour que les enfants fassent à peu près la même chose qu'ils le fassent en même temps que lui* ». Et l'enseignante d'autre part: « *I am working with them, if not they will stop doing* ».

Les enseignants vont observer les enfants faire pendant un temps en s'impliquant davantage dans les enseignements et les tâches proposées à ces enfants.

4.3.3.3. Les féliciter pour l'effort fourni

La seule thématique qui découle des discours des enseignants qui sont : « *on les félicite en leur donnant une friandise car la nourriture ils l'aiment bien* » pour l'enseignant et « *I will give some sweets for those who are working then all of them will start doing it* » pour l'enseignante est **la motivation extrinsèque**. Les enfants autistes apprennent mais pas toujours de la même manière qu'un enfant ordinaire. Malgré les difficultés cognitives qu'ils présentent, on peut y introduire des récompenses pour leur enseigner de nouvelles choses. Le plus important étant de leur faire comprendre le lien qui existe entre son comportement et la récompense qu'il reçoit après qu'il ait appris.

Les enseignants à travers la motivation extrinsèque vont féliciter les enfants autistes d'âge scolaire à bien réaliser leur tâche.

4.3.3.4. Questionnement sur la démarche empreintée

Les **enfants se trouvent incapables de répondre au questionnement des enseignants sur la démarche empreintée**. Compte tenu du fait que ces enfants sont limités

en matière de langage, il serait très difficile pour eux de donner une explication sur la démarche empreintée. Les verbatim y afférentes sont: « *généralement, ces enfants sont incapables de vous expliquer comment ils ont procédé* » pour l'enseignant et pour l'enseignante « *It is not necessary because they cannot tell you something* ».

Le questionnement sur la démarche empreintée est difficile pour les deux enseignants car le langage oral est déjà un problème pour eux.

4.3.3.5. Vérification de la qualité des réponses de l'enfant

La thématique découlant du discours des enseignants est que cette vérification passe par **des exercices proposés**. Cette vérification se fait au fur et à mesure que l'enfant fait des exercices.

Comme verbatim, on a : « *A partir des réponses qu'il émet lors des questions qu'on lui pose ou à partir des devoirs qu'on lui donne* » pour l'enseignant et « *We verify it during exercises* » pour l'enseignante.

La vérification de la qualité des réponses par l'enfant est présente chez les deux (02) enseignants et cela passe par les exercices proposés aux enfants.

4.3.3.6. Autocorrection

Les thématiques prépondérantes découlant du discours des deux (02) enseignants sont **l'auto et l'heteroevaluation**. Car l'accompagnateur joue un rôle très important. Il joue le rôle de médiateur pour aider l'enfant à acquérir des connaissances. L'enseignant de dire : « *Là ça devient difficile, on essaie et s'il ne parvient pas, on interpelle le parent, on essaie de veiller à ce qu'il rentre avec le livre. Dans ce livre, on envoie des exercices à faire à la maison* » et l'enseignante : « *If they cannot do it, I will help him do the correction* ».

Ici, l'autocorrection doit être associée à la correction que l'enseignant fait lui-même pour faciliter à l'enfant de mieux comprendre ce qui lui est demandé.

4.3.3.7. Faire la synthèse avec lui

La thématique prépondérante dans le discours des enseignants est **l'hétérosynthèse**. Car **partant** de leurs limitations de mémorisation, les enfants autistes ont du mal à faire d'eux même une synthèse des enseignements qu'ils viennent de recevoir. Ils doivent de ce fait se faire accompagner pour le faire. Les enseignants vont alors déclarer à ce propos pour celui de la SIL_s « *Oui nous faisons une synthèse pour voir si l'objectif recherché a été atteint. Mais ici*

c'est l'enseignant qui doit le faire car l'enfant ne se rappelle même plus trop.» Et celle du CE1: *« Yes we have to do it to make them understand what we were doing».*

De cette analyse, il convient de préciser que de par le discours des enseignants, il est très difficile pour les enfants autistes de faire la synthèse, mais ici c'est l'enseignant qui fait cette synthèse-là.

4.3.4. Le contrôle des attitudes attentionnelles

Le contrôle des attitudes attentionnelles passe par plusieurs thématiques de recherche.

4.3.4.1. Niveau de concentration

La thématique du discours précise de l'enseignant **un manque de concentration**. En situation de classe, il est très difficile pour les enfants autistes de se concentrer car ils sont hypersensibles aux bruits. L'enseignant de dire : *« ce n'est pas toujours évident même comme chez nous nous sommes rois pour plus de vingt élèves».* Puis celui d'une **prise en charge individuelle** car les enfants autistes plus que les autres enfants ont plus besoin de l'aide apportée par les accompagnateurs pour les aider pendant qu'ils travaillent *« on ne peut pas donner le même travail à toute la classe».* Les deux (02) enseignants précisent tout de même **un besoin de sécurité** parce que les enfants autistes comprennent le monde autrement et apprennent alors à leur façon. La méthode d'apprentissage serait d'autant plus efficace si ces derniers se sentaient en sécurité. Ils vont alors dire à ces propos que : *«car si vous les laissez seuls, ils sont perdus »* pour l'enseignant et *« Like I said they are too much agitate, to make them work, you have to stay with them»* pour l'enseignante.

Du discours des enseignants, il y a un manque de concentration chez la plupart des enfants autistes. L'on pourrait y avoir cela si l'enseignant use pour une prise en charge individuelle car ces enfants ont un besoin de sécurité.

4.3.4.2. Temps mis pour traiter une question

Parlant de l'attention soutenue, plusieurs critères sont pris en compte, ce qui découle donc du discours des enseignants est que **l'attention soutenue est fonction de plusieurs critères**. La réponse à une question comme chez tous les enfants pose toujours problème. Chez les enfants autistes, il va dépendre de la situation et du degré de déficience. Comme verbatim, nous avons pour l'enseignant : *« celui qui a compris fait vite comme les enfants « normaux », celui qui n'a pas compris met beaucoup de temps et parfois n'arrive pas à le faire »* et pour l'enseignante : *«It depends, there are slow learners and fast learners. Most of*

them are slow learners and you have to wait. Be sure that you remind them what they have to do ».

Il découle de ce discours que l'attention soutenue chez les enfants autistes est fonction des critères tels que la situation et le degré de déficience.

4.3.4.3. Capacité qu'a l'enfant à traiter deux (02) informations provenant de l'extérieur

Du discours des enseignants, une thématique prépondérante découle c'est **l'absence d'attention partagée**. Car l'ajout ou la modification de la consigne de départ a un impact sur les apprentissages des enfants autistes. Comme verbatim à ce propos, nous avons: *« ça ne marche pas avec eux car si par exemple vous enseignez la lettre « a » et que vous ajoutez « b », ça devient un imbroglio »* pour l'enseignant et *« you cannot add something else because they will not more understand what they have to do »* pour l'enseignante.

De l'avis des enseignants, il est donc impossible de parler d'attention partagée chez les enfants autistes.

4.3.4.4. Capacité qu'a un enfant à sélectionner la bonne information

La thématique provenant du discours des enseignants est **la présence du filtre attentionnel qui va dépendre de plusieurs critères**. La capacité qu'a un enfant à sélectionner la bonne information dépendra de l'intensité du bruit et de la compréhension de la tâche. Les verbatim à ce propos sont: *« ils vont faire s'ils ont compris ce qu'on leur demande de faire et ça va aussi dépendre de l'intensité du bruit »* pour l'enseignant et *« If there is noise, they cannot also perform well. Like I said, these children are very agitated »* pour l'enseignante.

Il ressort donc de ces différents discours que la capacité qu'a un enfant à sélectionner la bonne information va dépendre des critères comme de l'intensité du bruit et de la compréhension de la tâche proposée.

4.3.5. Acquisition des habiletés linguistiques

Plusieurs sous rubriques seront développées dans cette partie du devoir dont la signification des mots, la mise ensemble des mots, la formulation des phrases et la fluidité de la parole.

4.3.5.1. La signification des mots

La thématique découlant du discours de l'enseignant est **la démarche étape par étape**. Durant cette démarche, dans les situations de classe, pour leur faire acquérir le sens des

mots, il est important pour l'enseignant de décomposer ces mots. Il dira à propos : «*Généralement nous commençons par des choses élémentaires qui sont accessibles par tous.*» Puis, **l'association du mot à l'image** qui est une méthode d'apprentissage du langage très efficace car l'enfant touche du doigt ce qu'il est censé apprendre. Comme verbatim on a : «*nous sommes alors obligés d'associer à chaque mot une image pour leur montrer de manière concrète ce qu'on leur enseigne.*» Enfin les deux (02) enseignants font mention de **la manipulation du matériel didactique concret**. Pour faciliter l'acquisition du langage, il est très important d'apporter en classe les objets de la vie quotidienne qui aideront l'enfant à **acquérir** le langage. L'enseignant dira à ce propos : «*On apporte même souvent des objets concrets en classe comme le ballon, le pain, et bien d'autres choses.*» et l'enseignante «*To make them know the significance of words, we are using real didactic material.*»

L'on pourrait alors dire à partir du discours des enseignants analysés que la signification des mots est possible chez les enfants autistes si l'enseignant durant le processus enseignement/apprentissage choisit une démarche étape par étape, qu'il associe le mot à l'image et qu'il manipule le matériel didactique concret en classe.

4.3.5.2. La mise des mots ensembles

La première thématique découlant des deux (02) enseignants est **l'utilisation de la méthode par image**. Car pour faciliter l'acquisition linguistique, on utilise des images pour détailler les actions de la vie quotidienne. Les enseignants de donner comme verbatim pour l'enseignant : «*On commence toujours par mettre tout sur images en détaillant les différentes étapes*» puis pour l'enseignante «*We use pictures then if he need to form a sentence, they go and check all the picture that can express what they want to say.*» Ensuite la **formation des mots à partir des images**. La formation des phrases à partir de l'ordonnement des images montre déjà une avancée de l'enfant autiste dans l'acquisition du langage. Il décrit en disant ceci : «*on va lui demander d'arranger pour un début de manière ordonnée les images.*» Par contre l'enseignante souligne **quelques exceptions** en insistant sur le fait que le langage reste et demeure un mystère pour plusieurs enfants autistes car malgré les efforts fournis par l'accompagnateur, ils ne parviennent pas toujours à l'acquérir. Elle va alors déclarer ceci : «*Most of them cannot form sentences.*»

Du point de vue des enseignants, la mise ensemble des mots est possible par les enfants autistes malgré le fait que quelques divergences peuvent apparaître. Cette mise ensemble des mots est favorisée par l'utilisation de la méthode par images et la formation des mots par les images.

4.3.5.3. *Formation des phrases*

La formation des phrases passe par plusieurs thématiques de recherche que nous présenterons ici.

La première thématique dégagée du discours de l'enseignant est **la formation des mots/phrases**. Même si cela ne se fait pas avec perfection, les enfants autistes après la séquence d'utilisation des images parviendront à former quelques phrases en mode mot/phrase. Il va alors dire : *«Pour les phrases c'est très difficiles, mais ils se débrouillent à associer les mots et nous essayons de comprendre ce qu'ils veulent dire. Un peut dire «je pipi.»»*. Toutefois, **quelques exceptions** sont soulignées par les enseignants. Malgré les efforts consentis, il y a toujours des enfants qui n'arrivent pas à prononcer un mot. Les verbatim à ce propos sont: *«il y en a ceux qui n'arrivent même pas à prononcer un mot.»* pour l'enseignant et *«It is not easy at this level to form sentences because most of them are not speaking. But after these classes »*, pour l'enseignante.

Du discours des enseignants, on déduit que la formation des phrases est possible chez les enfants autistes. Mais cette formation n'est pas parfaite. Les enfants vont former des mots phrases pour se faire comprendre.

4.3.5.4. *Fluidité de la parole*

Dans le discours de l'enseignant, on souligne **une fluidité de la parole approximative**. Car il n'est pas toujours évident qu'un enfant autiste parvienne à acquérir la parole couramment. Il dit : *«Et quand même ils parlent, il y a toujours des manquements*. Les deux (02) enseignants tiennent à préciser le fait qu'il ait **des exceptions** car le langage oral reste et demeure un problème crucial pour les enfants autistes car nombreux sont ceux qui malgré les efforts fournis n'arrivent pas à acquérir le langage. Ils disent alors : *« Il y en a qui ont même déjà fait cinq ans ici et qui n'arrivent pas à parler»* pour l'enseignant et *« Like I said, it is not easy for them to speak fluently but with time it can go»* pour l'enseignante.

D'après les enseignants, l'on observe une fluidité de la parole approximative bien qu'il y ait quelques-uns qui n'arrivent pas à parler.

Partant de nos deux (02) instruments de collecte des données utilisés dans cette recherche, il était question dans ce chapitre de dépouiller les données collectées sur le terrain, de les présenter et de les analyser. Dans un premier temps, nos échantillons ont été présentés à

partir des caractéristiques précises, puis nous avons présenté ensuite analysé et interpréter nos résultats.

Dans cette partie du travail, il a été question de présenter, analyser et interpréter les résultats récoltés à l'aide de l'instrument de collecte des données. Dans la partie suivante, il est question de pouvoir prendre position en discutant les résultats recueillis.

A la lumière des résultats obtenus sur le terrain au niveau de la relation entre qui existe entre l'hétéroremédiation des compétences transversales et l'acquisition des habiletés linguistiques. Pour infirmer ou confirmer cette hypothèse générale, nous partirons des différentes rubriques des hypothèses de recherche évaluées par nos instruments de collecte des données.

4.4. RELATION QUI EXISTE ENTRE LES VARIABLES DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Dans cette partie, il est question de montrer la relation qui existe entre les différentes variables des hypothèses de recherche.

4.4.1- Relation qui existe entre l'évaluation des attitudes socioaffectives des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire

Parlant de l'évaluation des attitudes socioaffectives des enfants diagnostiqués autistes, les enseignants ont tendance à penser que des quatre (04) indicateurs évalués sur le terrain, trois semblent être présents chez les enfants diagnostiqués autistes à savoir la coopération avec l'altérité, la réponse appropriée à autrui, le travail dans un groupe et le fait de parler en public. Néanmoins de leur discours, il ressort que les enfants autistes n'imitent pas les autres. Les faits observés nous montrent qu'en plus des quatre indicateurs présentés par le discours des enseignants, les enfants autistes ont souvent tendance à imiter les autres. Or il a été démontré par l'entretien que les enfants autistes ont tendance à imiter les autres car il a été démontré par Bowlby (2007) que. L'attachement est un processus réciproque nécessitant des interactions entre l'enfant et la figure d'attachement et cette rapidité de l'attachement va dépendre de la façon dont le parent va répondre aux signaux de l'enfant. Ici, l'autre peut être considéré comme la figure d'attachement dans ce cas de figure. Sur le plan de l'acquisition des habiletés linguistiques, les résultats découlant du guide d'entretien nous font comprendre que les enseignants ont tendance à penser qu'à partir des attitudes socioaffectives évaluées, les enfants parviennent pour la plupart à donner la signification des mots, ils parviennent aussi

à mettre les mots ensembles, ils forment les phrases même comme cette formation n'est pas parfaite, et la fluidité de la parole est approximative. À partir de l'observation directe que nous avons effectués sur le terrain, il ressort clairement que les enfants qui présentent des meilleures attitudes socioaffectives acquièrent facilement les habiletés linguistiques, à l'instar des enfants ayant des codes 2, 4, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16 et 17. Delahaie (2009) nous fait savoir que le développement du langage chez les enfants dépend bien souvent d'une part des prédispositions naturelles, mais il est aussi le résultat d'un apprentissage réalisé dans le cadre des interactions sociales. Nous pouvons à partir des résultats provenant du terrain avancer que notre hypothèse 1 est confirmée car au regard des résultats obtenus, l'évaluation des attitudes socioaffectives des enfants autistes d'âge scolaire favorise l'acquisition des habiletés linguistiques.

4.4.2. Relation entre les compétences méthodologiques déployées par l'accompagnateur et l'acquisition des habiletés linguistiques

Les résultats enregistrés par le guide d'entretien nous montrent que des cinq (05) indicateurs opérationnalisés qu'utilisent les enseignants des enfants autistes, quatre se sont avérés présents. Ces indicateurs sont entre autres le choix des méthodes de travail efficaces, le choix des exercices adaptés, le choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées, l'évaluation de la manipulation des concepts. Par ailleurs, les résultats que nous avons obtenus à partir de notre grille d'observation nous montrent tous les aspects découlant de l'opérationnalisation des compétences méthodologiques que nous avons évalués chez les enseignants des enfants autistes se trouvent soit souvent ou soit très souvent. Cette différence pourrait s'expliquer par la fréquence d'utilisation de ces compétences que les enseignants n'ont pas pu mesurer et qu'à l'aide de la grille d'observation, nous avons pu observer. Parlant de la relation entre les deux (02) variables, il ressort de la grille d'observation que les enfants autistes enseignés par ces enseignants en matière d'acquisition des habiletés linguistiques parviennent à donner la signification des mots dans un ratio de 12/7, ils mettent les mots ensembles dans un ratio de 10/17, ils forment les phrases dans un ratio de 11/17 et la fluidité de la parole est présente dans un ratio de 10/17. Pour expliquer cette tendance, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky établit que chaque être humain se construit par ses interactions avec les autres êtres humains qu'il représente comme entités. Il va considérer l'apprentissage comme le résultat des activités sociocognitives liés aux échanges entre didactiques, entre enseignants *élèves, élèves-élèves. Ici, chaque être humain se construit par ses interactions avec d'autres êtres humains et de ses interactions avec ses pairs et ses

enseignants vont se construire son savoir. Le comportementalisme de Watson pour expliquer cela va étudier les interactions ou le comportement des individus vis-à-vis des différentes simulations internes ou externes de l'individu avec son milieu. L'élève apprend avec les comportements qui peuvent être observés et mesurés. Les élèves vont avoir un intérêt particulier pour des choses dont l'apprentissage leur procure du plaisir. Les enfants vont utiliser la répétition ici pour permettre à ce que l'information apprise pendant l'apprentissage reste concrète. C'est alors que les tâches et les acquisitions enseignées aux enfants doivent être séquencées pour permettre aux apprenants de rester concentrés durant le processus d'apprentissage.

4.4.3. Relation entre les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire et l'acquisition des habiletés linguistiques

Les données en rapport avec les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants recueillies par le guide d'entretien adressé aux enseignants nous montrent que des indicateurs mesurés, quatre (04) des sept (07) indicateurs ont été confirmés à savoir donner les tâches explicites aux enfants, observer ces enfants travailler pendant un temps, les féliciter pour l'effort fourni, le questionnement sur la démarche empreintée. Cependant les indicateurs tels que, la vérification de la qualité des réponses, faire la synthèse avec les enfants n'ont pas été retenus dans le discours des enseignants.

La grille d'observation nous montre que des sept (07) indicateurs mesurés, cinq (05) sont favorables pour les deux enseignants. Ces indicateurs sont: donner les tâches explicites aux enfants, l'observation des enfants pendant qu'ils travaillent, féliciter les enfants pour l'effort fourni, vérifier la qualité des réponses et faire la synthèse avec l'enfant. Les deux (02) autres indicateurs étant vérifiées à moitié. Ceux qui mesurent le questionnement des enfants sur la démarche empreintée et l'aide à l'autocorrection sont vérifiés chez l'enseignante du CE1.

Parlant de la relation entre cette hypothèse et l'acquisition des habiletés linguistiques, il ressort de la grille d'observation que les enfants enseignés par l'enseignante du CE1 chez qui toutes les stratégies exploratoires ont été vérifiées présentent souvent tous les indicateurs de l'acquisition des habiletés linguistiques. Ceux enseignés par l'enseignant de la SIL_s parviennent pour plus de la moitié à acquérir le langage. Piaget dans sa théorie nous fait savoir que le développement de l'intelligence ne se fait pas de manière homogène chez tous les sujets et dans tous les domaines, il existerait alors des variations qui pourraient expliquer

les résultats que nous avons observés lors de nos descentes sur le terrain. Pour ce qui est du développement de l'intelligence chez Piaget, il nous fait comprendre qu'au cours de la deuxième année, le bébé devient capable d'imiter le geste qu'un individu est entrain de faire, mais il n'est pas encore capable de le faire de façon différée. Vers deux (02) ans, il devient capable de se détacher de l'action induite et son intelligence devient alors symbolique ou représentative et on observe le jeu symbolique et l'imitation différée qui sont des processus qui vont permettre à l'homme de représenter des évènements vécus et laisser ainsi libres. Or l'enfant autiste manifeste peu curiosité et de désirs d'exploration de l'environnement et ne devient capable de conduites symboliques qu'une fois ses explorations suffisamment enrichies et développées. Il peut alors intérioriser les propriétés des objets bien qu'il possède des capacités d'imitation déficitaires, une fois qu'il possède un certain langage, il ne s'exprime pour la plupart du temps que pour un intérêt personnel. Toutefois, Nadel (2004) insiste sur le fait que le déficit de l'imitation chez les enfants autistes n'est pas total car il met en évidence que des sessions répétées d'imitation améliorent les comportements sociaux des enfants autistes. Les imitations des enfants autistes deviennent alors sélectives et fragmentaires propres à leur perception singulière de leur environnement.

A partir des résultats recueillis sur le terrain à l'aide de nos instruments de collecte de données nous déduisons que notre hypothèse qui met en relation les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles et l'acquisition des habiletés linguistiques est confirmée. Il convient alors de dire que les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire ont un effet sur l'acquisition des habiletés linguistiques.

4.4.4. La relation qui existe entre le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire et l'acquisition des habiletés linguistiques

Le guide d'entretien nous donne comme tendance en matière des attitudes attentionnelles que tous les indicateurs de l'attention mesurés dans l'entretien des enseignants n'ont pas été présents. C'est-à-dire le niveau de concentration manque chez les enfants autistes, le temps mis pour traiter une information par les enfants diagnostiqués autistes va dépendre de plusieurs critères, la capacité de traitement de deux (02) informations provenant de l'extérieur est absente chez les enfants autistes et la capacité qu'a un enfant diagnostiqué autiste à sélectionner la bonne information est aussi absente. Ces résultats ont été confirmés par la grille d'observation qui nous montre que sur les attitudes attentionnelles des enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaires observées, aucun des indicateurs mesurés n'ait été présent chez ces enfants.

Parlant de la relation qui pourrait exister entre les attitudes attentionnelles et l'acquisition des habiletés linguistiques, au vue des résultats, il ressort que ces attitudes attentionnelles ne favorisent pas l'acquisition des habiletés linguistiques. Ces résultats nous amènent alors à infirmer notre hypothèse et de dire qu'il n'y a pas une relation entre les attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire et l'acquisition des habiletés linguistiques. Les études ont montré que les enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire retiennent moins bien en mémoire à court terme les visages ainsi que les objets contrairement à des enfants ordinaires et retardés. Les difficultés d'adaptation à l'environnement social caractéristique de l'autisme pourraient s'expliquer par un déficit d'apparition précoce des mécanismes qui sous-tendent le glissement de l'attention pour traiter les informations venant de plusieurs sources perceptives (Gillet & Bathelemy, 2011).

4.5. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES

Il est question dans cette partie du travail de présenter les suggestions et perspectives en rapport avec notre travail.

4.5.1. Suggestions

Nous avons fait un travail portant sur l'hétéroremédiation des compétences transversales et l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants diagnostiqués autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA de Yaoundé. Compte tenu des résultats auxquels nous sommes parvenus tout en tenant compte des difficultés rencontrées et de la réalité du terrain, nous suggérons que sur :

- Le plan éducatif, que les enseignants des écoles spécialisées puissent être formés et avoir des diplômes qui cadrent avec le domaine afin de pouvoir les utiliser de manière aisée. le matériel didactique, les techniques appropriées dans la prise en charge de l'enfant autiste doivent être adaptées afin de le traiter avec amour et dignité en le considérant comme un être à part entière et non plus comme une erreur de la nature;
- Sur le plan social que la connaissance de l'autisme soit vulgarisée dans toute l'étendue du territoire car elle reste méconnue pour la plus part des personnes et qu'elle fasse l'objet d'une santé ;
- Sur le plan économique que l'Etat crée un fond de secours et d'aide aux personnes handicapées mentales et habiletés mentales en général et en particulier aux personnes autistes.

4.5.2. Perspectives

Nous comptons dans un avenir proche améliorer le travail en l'orientant dans le domaine éducatif si l'occasion nous est donnée. Il sera question de revoir les thématiques suivantes : l'hétéroremédiation des compétences à la fois transversales et horizontales des enfants autistes d'âge scolaire ; d'augmenter la population d'étude, d'utiliser en plus du guide d'entretien et de la grille d'observation, des outils standardisés pour chacune des variables énumérées.

Cette deuxième partie nous a permis de montrer comment nous avons sélectionné nos échantillons, comment nous avons collecté, analysé, interprété et discuté nos résultats.

CONCLUSION GENERALE

Face aux problèmes dont font face les enfants autistes plus particulièrement sur le plan de la communication verbale, nous avons observé au travers de ce travail de recherche un modèle de prise en charge innovateur pour ces personnes à besoin spécifique. Le but de cette étude était d'ordre pratique en mettant en exergue les stratégies cognitives pouvant aider les personnes ayant des défaillances mentales. Plus particulièrement, il était question de montrer le rôle de l'hétéroremédiation des compétences transversales sur l'acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire, plus particulièrement ceux du centre CESAM CRERA YAOUNDE.

Nous rappelons que dans ce cadre, l'hétéroremédiation a été définie comme une restructuration des habiletés cognitives très affectées en ciblant les fonctions d'étayage sur lesquelles l'on pourrait s'appuyer pour un effort de restructuration de la carte cognitive de l'enfant autiste en comblant ses habiletés très affectées.

Nous sommes partis du fait que les enfants autistes présentent plusieurs problèmes de communication dont le manque ou l'insuffisance de communication. Ces problèmes s'étalent au niveau de la signification des mots, du développement morphologique, du développement syntaxique et de la fluidité de la parole. Pour apporter notre contribution à ce problème, nous avons dans un premier temps exposé les solutions apportées jusqu'aujourd'hui à ce trouble de communication. Mais ces techniques se sont montrées pour la plupart impuissantes face à ce problème de langage chez les enfants autistes. Afin de palier à cette absence, nous avons eu recours à la remédiation cognitive qui est cet outil destiné à renforcer les ressources cognitives d'un individu pour lui permettre de s'adapter au quotidien. Cette méthode a connu un succès étonnant dans plusieurs aspects de la vie des personnes présentant des troubles cognitifs comme les personnes schizophrènes et autistes. Compte tenu des insuffisances que présentent les personnes autistes qui affectent plusieurs aspects de leur vie, Nous nous sommes inspirés des travaux sur la remédiation cognitive pour utiliser l'hétéroremédiation qui est une technique qui s'avère aussi très importante pour ces personnes. Car ici, il est question de reconstituer la carte cognitive des personnes autistes dans un premier temps, ensuite cibler les compétences cognitives normales, celles moins affectées et enfin celles plus affectées par le trouble. Puis s'appuyer sur les différentes compétences cognitives moins affectées et

normales pour servir de fonctions d'étayage pour celles plus affectées. Il s'avère ici que ces fonctions d'étayage concernent plusieurs aspects de la vie des enfants autistes dont leurs attitudes socioaffectives, les compétences méthodologiques développées par leur accompagnateur, les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles de ces derniers déployées par leur accompagnateur et enfin leurs attitudes attentionnelles. Parlant des compétences cognitives plus affectées, celles qui nous concernent dans le cadre de ce travail sont les habiletés linguistiques qui dans ce cas précis vont concerner quatre niveaux de la langue dont la signification des mots (le développement sémantique), le fait de mettre les mots ensemble (développement morphologique), la formation des phrases (développement syntaxique) et enfin la fluidité de la parole. Dans le souci de mettre à l'épreuve les différentes hypothèses émises, nous avons constitué un échantillon de dix-sept (17) enfants autistes d'âge scolaire des classes de SILs et de CE1, complété par un échantillon de deux (02) enseignants des classes correspondantes, dont un questionnaire et une grille d'observation ont été utilisés comme outils de collecte de données. Sur le plan méthodologique, cette recherche qualitative semble avoir été assez bien servie par l'utilisation d'une méthode d'analyse de contenus. Cette analyse de contenus aurait été plus riche car elle a fait émerger plusieurs thématiques qui n'avaient pas été envisagées au début de cette recherche. Après analyse des contenus, il ressort clairement que d'une part l'évaluation des attitudes socioaffectives des enfants autistes d'âge scolaire favorise l'acquisition des habiletés linguistiques, ensuite les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes d'âge scolaire influencent sur l'acquisition des habiletés linguistiques, puis les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire déployées par l'accompagnateur ont un effet sur l'acquisition des habiletés linguistiques. Toutefois, le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur influence l'acquisition des habiletés linguistiques. Il est alors évident dans cette recherche que l'hétéroremédiation des compétences transversales détermine l'acquisition des habiletés linguistiques des enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA car des quatre (04) hypothèses émises, trois (03) ont été confirmées à savoir celles portant sur l'évaluation des attitudes socio-affectives des enfants autistes d'âge scolaire; les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire déployées par l'accompagnateur; les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes d'âge scolaire. Toutefois, celle portant sur le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire a été infirmée.

Cependant, cette recherche a eu plusieurs apports dont du point de vue théorique, elle nous a permis d'établir un nouveau cadre de recherche basé sur l'hétéroremédiation des compétences transversales et acquisition des compétences transversales. Il constitue une véritable alternative au modèle de la remédiation cognitive de Nicolas Franck qui la définit comme un outil de soin destiné à renforcer les ressources cognitives afin de restaurer certaines capacités cognitives plus affectées par le trouble. Comme autre apport, l'étude qualitative ainsi réalisée nous a permis de dégager les variables clés de l'hétéroremédiation des compétences transversales sous le biais de quatre (4) angles différents dont l'évaluation des attitudes socioaffectives des enfants autistes d'âge scolaire ; les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes ; les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes par l'accompagnateur et le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur. Toutes ces variables clés de l'hétéroremédiation des compétences transversales relevant à la fois des considérations sociologiques, éducatives et psychologiques. Ces différents apports théoriques resteraient peu stériles s'ils n'avaient pas d'applications pratiques. Ainsi, notre travail de recherche a permis de mettre sur pieds une typologie de compétences transversales qu'il faudrait agir dessus et pourraient servir de fonctions d'étayage pour l'acquisition des habiletés linguistiques.

Néanmoins, des limites ont été observées dont en premier lieu la représentativité de l'échantillon interrogé et observé. Pour des raisons de proximité et de temps, nous n'avons eu accès qu'à dix-sept (17) enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM CRERA et à leurs deux (2) enseignants. D'autre part, notre méthode d'analyse a consisté d'une part à observer les enfants autistes et leurs enseignants et d'autre part à passer un entretien semi directif à leurs enseignants. Une autre méthode de collecte de données aurait été utilisée comme l'utilisation des tests standardisés de mesure de certaines variables de notre recherche.

Pour ce qui est des perspectives, notre étude a été réalisée sur des enfants autistes d'âge scolaires du centre CESAM CRERA nés entre 2001 et 2012, la tranche d'âge ainsi considérée étant assez étroite. Ainsi, pour les prochaines recherches, il serait intéressant de s'intéresser à une large tranche d'âge et de déceler d'éventuelles variables d'influence en fonction de l'âge des enfants autistes.

Les suites de notre travail de recherche pourraient également se pencher sur l'inclusion des variables telles que le statut socioéconomique, le statut familial et le statut matrimonial

des parents des enfants autistes concernés par notre étude. En effet, ce type de variables pourrait aussi avoir un impact sur l'acquisition des habiletés linguistiques de ces enfants autistes. Voilà ainsi une bonne source de variables qui pourrait être ajoutée pour des futures investigations. Tout de même un vaste travail mériterait d'être mené si on pouvait étendre cette étude sur toutes les écoles spécialisées de la ville de Yaoundé et pourquoi pas dans tout le pays.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Atangana, V. S. (2015). Configuration of educationnal and didactic problems faced by autistic children and development of an elearning platform in cameroonian context. (Memoire de DIPES 2,ENSET Bambili. University of Bamenda, Cameroon).
- Autisme-Europe (2017). Tiré de www.autisme42.org.
- Baudot, P. , Borelle, C. & Revillard, A. (2013). Politiques du handicap :Introduction. Terrains & travaux, 23(2),5-15. Tiré de <http://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2015-2-page-5.htm>.
- Bemben, L. (2014). L'Autisme: Aspects descriptifs et historiques. University of Oklahoma : Repères théoriques.
- Bowlby, J. (1978). Attachement et perte 1. Paris : PUF. Vol1.
- Bowlby, J. (2007). Attachement et perte 2 : la séparation, angoisse et colère. Paris : PUF
- Broadbent (1958). Le modele du filtre attentionnel. Tiré de www.cabinet-philip.fr.
- Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carre, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XX^e siècle. Savoirs, hors-série 1(5), 9-56.
- Chanteau, J-P. (2017). Théorie de la régulation, régulations, « regulationnistes », éléments de méthodes et conditions d'une épistémique. Cahiers d'économie politiques,8(7), 62-79.
- Charte africaine des droits et du bien etre de l'enfant adoptée par la 26^e conference des chefs d'Etats et de gouvernements de l'OUA Addis Abeba, Ethiopia. (juillet 1990).
- Chevalier, C. ; Adad, D. ; Dell'angelo, M. ; Mendibil, D. ; Pettier, I. ; Richard, P. (2011). Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples. Paris : Retz.
- Commission africaine des droits de l'homme et des peuples Enfant different. (2012). Une definition du handicap. Repere à www.enfant-different.org le 29 octobre 2017.

- Crutzen, D. (2005). Les compétences transversales, un impact pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en communauté française. De Babel à la mondialisation : Apport des sciences sociales à la didactique des langues. 11,79-90.
- D'Almeida, F. (2005). Le conditionnement : Dans la manipulation (p.53-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- Danley, B. ; James, N. ; Mims, C. ; Simms, A. (n.d.). Behaviorism theory and its relation to instructional design. Craig Swaman. Tiré de www.perspecuity.com.
- Deferrari, M. (2004). Compétences transversales en contexte professionnel : Objectiver, graduer, évaluer. Rapport de synthèse du comité opérationnel.
- Delahaie, M. (2009). L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels. Saint Denis : INPES.
- Dyches, T. T.; Wilfer, L. K.; Sudweeks, R.; Obiakok, F. E. & Algozzine, B. (2004). Multicultural Issues in autism. *Journal of autism and developmental disorder*. 1(34), 212-222.
- Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO) (2008). L'Evolution de la place de l'enfant dans la société. Bruxelles.
- Fombonne, M., D. (2012). Epidémiologie de l'autisme. Hôpital de Montréal pour enfants, Canada. Tiré de [Http://www.enfant-encyclopédie.com](http://www.enfant-encyclopédie.com).
- Franck, N. (2012). Remédiation cognitive. Lyon:Elsevier Masson.SAS.
- Garcin, N. & Moxness, K. (2013). L'Impact de la Nouvelle Définition des Troubles du Spectre de l'Autisme du DSM-5: Centre de réadaptation de l'Ouest de Montréal.
- Gillet, P. & Bathelemy, C. (2011). Développement de l'attention chez le petit enfant : Implications pour les troubles autistiques. *Developpements*, 9(3), 17-25. doi:10.3917/devel.009.
- Gollier, M. (2012). Les capacités de l'enfant autiste. *Psychothérapies*, 32(4),223-230.doi10.3917/psys.124.0223.
- Goudreau, R. (2000). Le développement des processus de contrôle attentionnels. *Psychologie Québec*, 2000. Pp24-27.

- Grossmann, F. (2010). *Autisme : évolutions et facteurs prédictifs. Etude rétrospective d'une cohorte de 35 patients*. (Mémoire d'études spécialisées de psychiatrie, Rouen). Tiré de <http://www.theses.ulaval.ca/2009/26796>.
- Guedeney, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Bruxelles : Éditions Fabert .
- Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation* (5^e éd.). Bruxelles : Labor.
- Houdé, O. (2011). Introduction. Dans la psychologie de l'enfant. Paris : Presses Universitaires de France.
- Houmine, I. (n.d.). *Les intelligences multiples selon Howard Gardner. Cours 2. Formation pour la qualité et la performance*. CNAP.
- Houver, G. & Pretre, M. (2011). *Etude des liens entre développements cognitifs et communicatifs chez l'enfant porteur d'autisme*. (Mémoire d'orthophonie, Nancy). Tiré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/index.asp?>
- Houzel, D. (2006). *L'enfant autiste et ses espaces*. Paris : *Enfance et psy*,4(33),200p.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier CREDIF.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique : Perspectives en éducation et formation*. Milan : Armando editore.
- Labbé, J. (n.d.). *La théorie de l'attachement*. Département de pédiatrie, Université de Laval.
- Laine. (2011). *Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles*. *La note d'analyse* 2(219), 42-59.
- Le conseil supérieur de l'éducation Québec (1989). Tiré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications>.
- Le programme de formation à l'école québécoise. Tiré de www.education.gouv.qc.ca.
- Les Droits de l'Enfant. (2009). *Le Parlement des Enfants*. Unicef. Tiré de www.Unicef.fr
- Martin, B. & Franck, N. (2012). *La remédiation cognitive : Un nouvel outil de soin pour la schizophrénie*. *Perspectives Psy*, 51 (1), 7-13.
- Michel, R. (sd). *Cours de psychologie du développement : De la naissance à l'adolescence*. Université Paris Descartes. Tiré de www.issep-ks.rnu.tn.

- Mistycki, V. & Guedeney, N. (2007). Quelques apports de la théorie de l'attachement clinique en santé publique : Clinique et santé publique. *Recherche en soins infirmiers*, 89(2),43-51.
- Montel, S. (2016). 11 Grandes notions de neuropsychologie. Paris: Dunod.
- Motton, L. (2004). L'autisme, une autre intelligence : Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle. Angleterre : Mardaga.
- Mukau, J. ; Roeyers, H. & Devlieger, P. (2004). Approches des représentations sociales de l'autisme en Afrique. Toulouse : Eres. 4(49) ,160p.
- Musset, M. (2011). Regards d'aujourd'hui sur l'enfance. Dossier d'actualité veille et analyse, n° 68 nov 2011, ENS de Lyon.
- Nadel, J. (1986) Imitation et communication entre jeunes. *Enfance*,5-1 (1).-13.
- Nkelzok, K.V.(2011). La discipline metacognitive : Le contrôle de soi. Paris : Dainoia.
- Organisation Mondiale de la Santé (2000). CIM-10/ICD-10 Classification Internationale des Troubles mentaux et des troubles du comportement : criteres diagsnotiques pour la recherche. Paris :Masson .305p.
- Paour, J.; Bailleux, C. & Perret, P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remediation cognitive. *Developpements*, 3(3), 5-14.doi:10.3917/devel.003.0005.
- Pelloux, A. (2011). L'autisme dans tous ses états : Champ de mines ou nouvelles fondations ? *Enfances & Psy*,53(4),6-12.doi :10.3917/ep.053.0006.
- Perrin, J. (Mars 2011). Le jeu chez les enfants avec autisme. Journée départementale : Autisme et jeu : Tarbes.
- Pillet, V. (2007). La théorie de l'attachement pour le meilleur et pour le pire. CAIRN. N° 175, pp 7 à 14.
- Pry, R. (2005). Comment les enfants avec syndrome d'Asperger dessinent. *Enfances*, 57 (1),83-94.doi:10.3917/enf.57.0083.
- Radillo, A. (2009).L'expérimentation de l'utilisation des jeux vidéo en remédiation cognitive. *Enfances & Psy*,44(3),174-179.doi:10.3917//ep.044.0174.

- Rapport de l'ANDEM (1994). Tiré de www.cra-Rhone-alpes.org.
- Ribas, D. (1992). *Un cri obscur : L'enigme des enfants autistes*. Paris : Calmann-Levy.
- Rossolin, S. (2008). Impact de la peur maternelle sur le lien d'attachement et le développement socioaffectif du jeune enfant. (Mémoire de Master 2, Université de Paris VIII, Paris, France).
- Sauvage, D. (1988). *Autisme du nourrisson et du jeune enfant*. Paris: Masson.
- Scolariser les élèves autistes ou présentant les TED. (2009). *Collection Repères handicap*. Ministère de l'éducation nationale, Direction Générale de l'enseignement secondaire.
- Straten, A. (1991). *Premiers gestes, premiers mots : Formes précoces de la communication*. Paris : Farols, Centurion.
- Tadaha, M. A. (2016). Perception de l'information au cours des apprentissages et résolution des problèmes mathématiques chez les élèves de la 3^e et collèges et lycées de Douala IV.(Mémoire de Master Psychologie cognitive, Université de Douala, Cameroun).
- Tchou, F. & Brindamour, H. (2006). *Bientôt la maternelle. Cahiers d'exercices ludiques pour préparer son enfant à la maternelle*. Editions du Trecarré. 96p.
- Tereno, S.; Soares, I.; Martins, E.; Sampaio, D. & Larison, E. (2007). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 19(2), 151-188.
- Terressac (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. La découverte : collection « Recherches »*.
- Teulier, C. (sd). *Psychologie expérimentale. Cours de Psychologie expérimentale*. pdf. Université de Avignon. Tiré de www.staps.Univ-avignon.fr.
- Vera, J. (2016). L'évolution historique du concept d'autisme. Dans A. Lozano Tornadijo, S. Segui. *Vivre avec l'autisme, une expérience relationnelle : Guide à l'usage des soignants* (pp.143-144). Toulouse. France : ERES.

Vervacke, A. (2016). Apports de l'hétérorégulation chez les enfants porteurs de trisomie 21 dans la résolution des problèmes. Ecole supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Lille.

Werner, J., Kaplan, P. (1986). Habituation, response to novelty, and dishabituation in human infants : Tests of a dual-process theory of visual attention. *Journal of Experimental Child Psychology*.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTEMENT OF SPECIAL
EDUCATION

N° _____UY1/FSE/VDSSE/

28 JUL 2017

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Barnabé MBALA ZE**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **ATANGANA Virginie Salomé**, matricule **15X3446**, est inscrite en Master II recherche à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de: **Education Spécialisée**, filière : **Education Spécialisée/ Handicap mental**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr Valère NKELZOK**, Professeur des Universités, et son sujet porte sur: *«Les déterminants familiaux-éducatifs d'acquisition des compétences des enfants déficients mentaux et efficacité pédagogique des enseignants spécialisés : une étude de cas »*.

Je vous saurais gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, Le **28 JUL 2017**.....

Pour Le Doyen et par ordre



Annexe 2 : Instruments de collecte des données

1. GRILLE D'OBSERVATION GRILLE D'OBSERVATION (HYPOTHESE 1)

LEGENDE

++ Très souvent
+Souvent
-Jamais

Code_élève	Classe	Age	Sexe	Coopération avec l'altérité	Réponse appropriée à autrui	Travaille dans un groupe	Ecoute son interlocuteur	Parle en public	Imite les autres

COMMENTAIRE

GRILLE D'OBSERVATION (POUR L'HYPOTHESE 2)

<u>LEGENDE</u>
++ Très souvent
+Souvent
-Jamais

Code_enseignant	Classe enseignée	Sexe	Choisit des méthodes de travail efficaces et adaptées	Choix des exercices adaptés à la situation	Choisit des méthodes d'enseignement et d'évaluation appropriées	Niveau de difficulté adapté	Evaluation de la manipulation des concepts

COMMENTAIRE

GRILLE D'OBSERVATION (HYPOTHESE 3)

<u>LEGENDE</u>
++ Toujours
+ Souvent
-jamais

Code_enseignant	Classe enseignée	Sexe	Donne des tâches explicites à l'enfant	Les observe faire pendant un temps	Les félicite pour l'effort fourni	Les questionne sur la démarche empreintée	Vérifie la qualité des réponses de l'enfant	Aide à l'auto correction	Fait la synthèse avec l'enfant

COMMENTAIRE

GRILLE D'OBSERVATION (HYPOTHESE 4)

LEGENDE

++ Toujours

+ Souvent

-jamais

Code_élève	Classe	Age	Sexe	Se concentre face à une tâche	Met un temps pour traiter une question	Capable de traiter deux informations reçues de l'extérieur	Est capable de sélectionner la bonne information parmi tant

COMMENTAIRE

2. GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

Bonjour Mr/Mme !

Nous vous remercions déjà de votre disponibilité, votre indulgence et votre collaboration. Dans le cadre de l'obtention de notre diplôme de Master 2 à l'université de Yaoundé 1 en filière Sciences de l'éducation, option Education spécialisée, nous sommes amenés à mener une recherche dont le sujet du notre s'intitule ; « *Hétérorégulation des compétences transversales et acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA Yaoundé* ». Pour pouvoir éprouver nos hypothèses, nous aurons besoin de vos réponses suite à cet entretien. Pour cela, nous le conduirons et de temps en temps, nous interviendrons au besoin pour préciser une question, demander une précision ou autre. Nous vous assurons que la confidentialité sera de mise et espérons tout de même des réponses sincères et précises de votre part. Nous tenons à vous signaler que l'entretien sera enregistré à l'aide de notre téléphone pour nous aider à recueillir de façon fidèle les réponses que vous nous donnerez. N'ayez aucune crainte, exprimez-vous librement sans gêne.

0. Eléments d'identification

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Quelle est votre formation de base ?
- Qu'est-ce qui vous a motivé à faire carrière dans ce domaine ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- Avant d'être ici, avez-vous déjà eu à faire avec ces enfants à besoins spécifiques ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement).

1. Evaluation des attitudes socioaffectives de l'enfant autiste d'âge scolaire par l'accompagnateur

Nous nous intéresserons à la manière dont vous mesurez les comportements que les enfants acquièrent quand ils sont avec les autres afin de les aider à parler

- a) Quand vous regardez les enfants quand ils sont avec les autres enfants qu'ils soient « normaux » ou « handicapés », comment est-ce qu'ils font ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- b) Pendant qu'ils sont ensemble, si une personne lui pose une question, est ce que l'enfant autiste va répondre à la question posée ou alors à une autre question ?
- c) Comment est-ce qu'ils se comportent dans un groupe d'enfant ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- d) Est-ce qu'ils prennent même souvent le temps d'écouter ce qu'on leur dit ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- e) Lorsqu'il y a des étrangers à l'école ou dans la salle de classe, ces enfants peuvent-ils parler sans avoir peur ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- f) Quand ils se retrouvent avec les autres enfants, leur arrive-t-il souvent de faire ce que les autres font ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement).
- g) Est-ce que tout ceci peut les aider à parler ?

2. Compétences méthodologiques développées par l'enseignant

Nous venons de nous intéresser à la manière dont vous mesurez les comportements des enfants autistes lorsqu'ils sont avec les autres enfants. Maintenant, nous parlerons de la démarche que vous utilisez souvent pour amener ces enfants à parler.

- a) Comment choisissez-vous la méthode qui vous permet d'enseigner ces enfants ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- b) Est-ce que cette méthode vous donne facilement les exercices qui peuvent aider les enfants ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- c) Si vous voulez voir si les enfants ont compris ce que vous essayez de les enseigner, comment faites-vous ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

- d) Dans les exercices que vous donnez aux enfants autistes, est ce que vous compliquez souvent trop et il leur arrive parfois de ne pas comprendre ce qu'ils ont à faire ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- e) Après avoir enseigné ces enfants, comment faites-vous pour revenir sur les mots enseignés ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement).

3. Stratégies exploratoires des capacités intellectuelles

Il se dit beaucoup de choses à propos de l'intelligence chez les enfants autistes. Parlez-nous un peu des techniques que vous utilisez pour voir si tel ou tel enfant autiste est intelligent ou pas afin de les amener à parler.

- a) Quand vous leur donnez quelque chose à faire, comment faites-vous pour qu'ils commencent à le faire ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- b) Quel comportement adoptez-vous pendant qu'ils travaillent ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- c) Si un enfant ne parvient pas à faire ce que vous leur avez donné comme travail, que faites-vous ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- d) Vous arrive-t-il souvent de les questionner sur la démarche empreintée pour résoudre un problème ?
- e) Comment est-ce que vous allez voir si un enfant a bien fait ou pas ?
- f) A la fin de tout le travail donné, faites-vous souvent un résumé avec les élèves ?

4. Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes par l'accompagnateur.

Avec tout ce qui a été dit plus haut, nous concluons notre entretien avec cette préoccupation qui consiste à savoir comment est-ce que vous pouvez dire que tel enfant autiste est attentif au travail donné.

- a) Lorsque vous leur donnez quelque chose à faire, est ce qu'ils restent tranquilles et font ce que vous leur demandez ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- b) Est-ce qu'ils mettent plus de temps pour terminer le travail qu'on leur donne ?
- c) Pendant qu'ils travaillent, si vous ajoutez autre chose dans la consigne de départ, que font-ils ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)
- d) Si autour d'eux, il y a du monde et du bruit, parviennent-ils à faire correctement ce qu'on leur demande de faire ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement).

5. Acquisition des habiletés linguistiques

- a) Dans votre classe, quand vous parlez ou vous leur enseignez quelque chose, est ce qu'ils connaissent la signification de ce dont vous leur parlez ? sinon comment faites-vous pour qu'ils donnent la signification aux mots enseignés ?
 - b) Parviennent-ils de la construction des phrases à mettre les mots ensembles ? et comment faites-vous pour qu'ils y parviennent ?
 - c) Arrivent-ils à former les phrases ?
 - d) Arrivent-ils à parler correctement avec les autres ?

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION.

Enseignant 1 :

Bonjour Mr/Mme !

Nous vous remercions déjà de votre disponibilité, votre indulgence et votre collaboration. Dans le cadre de l'obtention de notre diplôme de Master 2 à l'université de Yaoundé 1 en filière Sciences de l'éducation, option Education spécialisée, nous sommes amenés à mener une recherche dont le sujet de notre s'intitule ; « *Hétérorediation des compétences transversales et acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA Yaoundé* ». Pour pouvoir éprouver nos hypothèses, nous aurons besoin de vos réponses suite à cet entretien. Pour cela, nous le conduirons et de temps en temps, nous interviendrons au besoin pour préciser une question, demander une précision ou autre. Nous vous assurons que la confidentialité sera de mise et espérons tout de même des réponses sincères et précises de votre part. Nous tenons à vous signaler que l'entretien sera enregistré à l'aide de notre téléphone pour nous aider à recueillir de façon fidèle les réponses que vous nous donnerez. N'ayez aucune crainte, exprimez-vous librement sans gêne.

6. Eléments d'identification

- **Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

Depuis douze ou treize ans à l'école classique et dans les écoles spécialisées comme celle-ci cela fait deux ans

- **Quelle est votre formation de base ?**

Mon formation de base a été faite dans le tas.

- **Comment s'est faite cette formation dans le tas ?**

J'ai eu une formation d'un parent, je peux dire un grand frère qui a enseigné pendant très longtemps en mission catholique, c'est lui qui m'a permis de me former. J'ai fait ma formation dans le tas car je n'ai pas cherché à avoir le CAPIEMP

- **Qu'est-ce qui vous a motivé à faire carrière dans ce domaine ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)**

L'interviewer reformule la question en : pourquoi vous n'êtes pas allés dans une école d'enfants « normaux » car il y a plusieurs écoles privées ?

Le choix de cette école est en fait qu'il faut d'abord aimer enseigner pour accepter enseigner ici. Moi j'ai voulu apporter mon aide à la société, en réalité, ce n'est pas pour un individu.

D'un coup, un des enfants autistes se dirige vers la porte. L'enseignant de l'interpeller et de me dire : »si c'est un enfant normal, il sera puni, comme c'est un enfant en difficulté, il n'a même pas compris ce qu'on lui demande de faire, toi-même tu dois avoir la maîtrise, accepter sa difficulté et essayer de la comprendre et de l'amener à y remédier c'est-à-dire, être capable de l'accompagner dans la remédiation.

Comme je vous disais tout à l'heure, le choix de cette école est qu'il faut d'abord aimer enseigner pour accepter enseigner les enfants autistes. Moi j'ai voulu apporter mon aide à la société en réalité ce n'est pas pour un individu, je suis en train de penser que la société peut avoir une vie en ayant un enseignement qui correspond à la réalité. Quand je suis arrivée ici, au départ je n'ai pas bien saisi mais avec le temps. Je trouve que c'est même ce qu'on devrait faire même dans les écoles dites classiques et c'est ce qu'on ne fait pas.

- **Avant d'être ici, avez-vous déjà eu à faire avec ces enfants à besoins spécifiques? (laisser l'enseignant s'exprimer librement).**

C'est vrai que dans les autres écoles, on pouvait avoir un ou deux enfants en difficulté mais ce n'était pas une difficulté profonde comme ici.

L'intervieweur de poser la question de savoir si dans votre famille ou quelqu'un à coté a-t-il ce genre d'enfants et même dans les écoles où vous enseignez, est ce que vous n'avez pas été en contact avec ces enfants ?

Je pense que je l'ai dit dès le départ qu'il faut aimer l'humain en général parce que ça dépend de l'amour qu'on portée les autres qu'ils soient en difficulté ou pas. Ensuite il faut aimer l'humain en général. Ça dépend de l'amour qu'on porte envers l'autre et c'est quand cet amour est grand, il nous est plus facile d'accepter la personne en difficulté parce qu'on a appris à se maîtriser et à accepter l'autre tel qu'il n'est pas pour un avantage quelconque.

7. Evaluation des attitudes socioaffectives de l'enfant autiste d'âge scolaire par l'accompagnateur

Nous nous intéresserons à la manière dont vous mesurer les comportements que les enfants acquièrent quand ils sont avec les autres afin de les aider à parler

h) Quand vous regardez les enfants quand ils sont avec les autres enfants qu'ils soient « normaux » ou « handicapés », comment est-ce qu'ils font ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

Ils jouent et ils n'ont pas peur car les enfants qui sont ici ont appris à accepter les autres avec leur handicap. C'est vrai qu'il y a quelques exceptions, mais en général les enfants les acceptent.

i) Pendant qu'ils sont ensemble, si une personne lui pose une question, est-ce que l'enfant autiste va répondre à la question posée ou alors à une autre question ?

Ils essaient de parler pour la majorité quand ils sont ensemble même s'ils ne prononcent pas, chacun essaie de sortir un mot, un geste, sortir un son il essaie de faire quelque chose pour s'exprimer. Chacun essaie de s'exprimer d'une manière ou d'une autre.

Et ça dépend de la question posée, si c'est un domaine connu, il répond même si parfois il n'arrive pas à prononcer les mots.

j) Comment est-ce qu'ils se comportent dans un groupe d'enfant ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

Ils jouent car les enfants « normaux » qui sont ici ont appris à accepter les autres tels qu'ils sont et ils ne sont pas rejetés et ne se sentent pas rejetés, c'est vrai que quelques exceptions ne manquent pas, mais en général les enfants les acceptent.

L'intervieweur de reprendre la question : par exemple, vous avez souvent des activités de pliage du linge que vous faites souvent ici, comment est-ce que ces enfants se comportent ?

Je dis ça dépend de la profondeur de la déficience car dans la classe, il n'y a pas que les autistes même comme ils sont plus nombreux (moi de rappeler que je m'intéresse aux enfants autistes). En réalité chaque enfant a d'abord son comportement qui lui est propre et la maladie vient seulement accentuer tel penchant ou tel penchant.

k) Est-ce qu'ils prennent même souvent le temps d'écouter ce qu'on leur dit ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

Si si ils écoutent

l) Lorsqu'il y'a des étrangers à l'école ou dans la salle de classe, ces enfants peuvent-ils parler sans avoir peur ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

Vous avez observé la première fois que vous êtes entrés en classe vous pouvez répondre à cette question. (Moi de répondre que peut être ce jour ils étaient de bonne humeur. Moi je voudrais que vous me disiez généralement comment ils se comportent) ? Ici ça va dépendre de leur humeur comme vous dites et du tempérament du visiteur. Si vous êtes gentils, ils le seront et si vous ne l'êtes pas, ils ne le seront pas aussi.

Et est ce qu'ils prononcent les mots ?

Oui ils vont tout faire pour dire quelque chose même si ce n'est pas juste, ils sortiront quelque chose pour vouloir s'exprimer. Même celui qui ne parle pas va vouloir sortir un son.

m) Quand ils se retrouvent avec les autres enfants, leur arrive-t-il souvent de faire ce que les autres font ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

Si c'est la danse, ils vont danser sans suivre le rythme parce qu'on ne peut pas leur imposer un rythme. C'est vrai que pendant que tu es entrain de parler, ils peuvent faire semblant de suivre, mais dès que tu te tournes, et comme devant les parents il ne faudrait pas que les parents s'inquiètent et se disent qu'on ne laisse pas les enfants s'exprimer, il faudrait que chacun s'exprime. (Moi de poser la question de savoir si chez eux ils s'expriment comme ils veulent ?) Oui, on essaie seulement de les mettre dans un certain ordre pour qu'ils ne soient pas dispersés. C'est dire qu'ils ne font pas ce que font les autres mais ils le font à leur manière sans toutefois faire ce que font les autres.

8. Compétences méthodologiques développées par l'enseignant

Nous venons de nous intéresser à la manière dont vous mesurez les comportements des enfants autistes lorsqu'ils sont avec les autres enfants. Maintenant, nous parlerons de la démarche que vous utilisez souvent pour amener ces enfants à parler.

Il y a une nuance là ils ne font pas vraiment à leur manière puisque si les autres dansent c'est qu'ils dansent aussi mais sans toutefois suivre l'ordre.

Moi de demander que si on leur demande de faire quelque chose, est ce qu'ils vont exactement faire ce qu'on leur demande de faire ?

Ils vont s'essayer et ne vont pas exactement faire comme on leur demande de faire.

f) Comment choisissez-vous la méthode qui vous permet d'enseigner ces enfants ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

La méthode d'enseigner dépend des enfants qu'on a en face de soi, du matériel didactique qu'on peut avoir et en plus des capacités d'acquisition des enfants parce que comme ceux-ci, il faut absolument les distraire et il faut toujours trouver une méthodologie semblable à un jeu. Ça les permet d'assimiler, cela les amène à parler même pour ceux qui ne parlent pas, ils font l'effort de parler et ressortir quelque chose. Donc c'est à travers le jeu qu'on les transmet quelque chose. Même les sons, nous les enseignons dans le jeu. Si je prends par exemple le son « Bleuuuu » on apprend la lettre « a » en demandant à tout le monde de baisser la tête et on sort « aaaaaaaaa » juste pour les aider à ouvrir les cordes vocales il y en a qui avec le temps (car cela demande beaucoup d'exercices) chacun réussi quand même à sortir u son semblable à la lettre « a ». L'enfant a quand même la volonté pour lui c'est un jeu car il est entrain de sortir le son. Quand c'est dans le jeu, il assimile facilement et à chaque fois que l'occasion se présente, il a envie de refaire la même chose et lui il ne sait pas que ça l'aide à ouvrir ses cordes vocales.

g) Est-ce que cette méthode vous donne facilement les exercices qui peuvent aider les enfants ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

Biensûr il y a beaucoup d'exercices. Quand le matériel est disponible par exemple pour ceux qui ont des problèmes de motricité, pour l'écriture, on peut utiliser des mousses et on donne à chacun un crayon juste pour lui apprendre à bien saisir le crayon avec un peu plus de force pour lui permettre de l'utiliser facilement le moment venu.

L'intervieweur : la méthode dont vous utilisez est laquelle car dans la littérature nous avons des méthodes spéciales pour enfants autistes telles que la méthode ABA, le programme TEACCH, le Makaton, le scenario

h) Si vous voulez voir si les enfants ont compris ce que vous essayez de les enseigner, comment faites-vous ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

On ne peut pas dire qu'on va utiliser la méthode d'un tel ou d'un tel, on mélange toutes les méthodes pour voir ce qui marche. C'est pour cela que j'ai dit qu'on s'adapte aux réalités qu'on a dans sa classe. Quand on essaie ça ne donne pas, on change parfois la méthode qui a réussi avec les autres et si ça ne donne pas avec un, on est obligé de trouver une autre méthode adaptée à son mal.

i) Dans les exercices que vous donnez aux enfants autistes, est ce que vous compliquez souvent trop et il leur arrive parfois de ne pas comprendre ce qu'ils ont à faire ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

On ne peut pas compliquer les exercices de ces enfants car ils ont déjà assez de problèmes comme ça.

j) Après avoir enseigné ces enfants, comment faites-vous pour revenir sur les mots enseignés ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement).

Par exemple tout à l'heure on enseignait les couleurs, le ballon, pour revenir sur ces différentes notions, comment faites-vous ?

Ça dépend si c'est le lendemain, en fait la majorité des cours sont repris plusieurs fois. On ne respecte même pas les semaines là on peut aller même jusqu'à deux ou trois semaines. On suit à peu près le même programme que celui de la Sil, mais on ne le respecte pas trop car l'objectif recherché ici est que l'enfant parle et écrit même si c'est un peu et qu'il puisse beaucoup plus s'exprimer oralement.

9. Stratégies exploratoires des capacités intellectuelles

Il se dit beaucoup de choses à propos de l'intelligence chez les enfants autistes. Parlez-nous un peu des techniques que vous utilisez pour voir si tel ou tel enfant autiste est intelligent ou pas afin de les amener à parler.

g) Quand vous leur donnez quelque chose à faire, comment faites-vous pour qu'ils commencent à le faire ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

En fonction de ce qu'on leur donne à faire, si c'est par exemple le ballon que je veux qu'ils connaissent, nous sommes obligés de le dessiner afin que chacun fasse la même chose.

Et si vous voulez qu'ils commencent à parler que faites-vous ?

On va d'abord parler et on lui demande de reprendre et maintenant quand on veut qu'il le dise lui-même, on lui fait des gestes et il nous dit ce qu'on est entrain de faire et s'il parvient, ça veut dire qu'il a compris ce qu'on est entrain de faire.

h) Quel comportement adoptez-vous pendant qu'ils travaillent ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

L'enseignant est obligé de mimer le geste pour que les enfants fassent à peu près la même chose qu'ils le fassent en même temps que nous.

i) Si un enfant ne parvient pas à faire ce que vous leur avez donné comme travail, que faites-vous ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

Si sur dix-neuf font et un ne fait pas, (par exemple l'élève Onong, qui est d'ailleurs un cas même quand vous lui donnez des exercices, c'est quelqu'un qui est même déjà capable de faire, mais il refuse simplement. Il met son livre dans le sac de son camarade et il rentre bras ballants et il revient le lendemain sans exercices).

Et comment faites-vous pour que l'enfant se corrige lui-même s'il se trompe ou fait mal ?

Là ça devient difficile, on essaie et s'il ne parvient pas, on interpelle le parent, on essaie de veiller à ce qu'il rentre avec le livre. Dans ce livre, on envoie des exercices à faire à la maison.

Comment est-ce que vous allez voir si un enfant a bien fait ou pas ?

A partir des réponses qu'il émet lors des questions qu'on lui pose ou à partir des devoirs qu'on lui donne.

Et s'il parvient que faites-vous ?

On le félicite en lui donnant une friandise car la nourriture ils l'aiment bien.

Vous arrive-t-il souvent de les questionner sur la démarche empreintée pour résoudre un problème ?

Généralement ces enfants sont incapables de vous expliquer comment ils ont procédé.

j) A la fin de tout le travail donné, faites-vous souvent un résumé avec les élèves ?

Oui nous faisons une synthèse pour voir si l'objectif recherché a été atteint. Mais ici c'est l'enseignant qui doit le faire car l'enfant ne se rappelle même plus trop.

10. Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes par l'accompagnateur.

Avec tout ce qui a été dit plus haut, nous concluons notre entretien avec cette préoccupation qui consiste à savoir comment est-ce que vous pouvez dire que tel enfant autiste est attentif au travail donné.

e) Lorsque vous leur donnez quelque chose à faire, est-ce qu'ils restent tranquilles et font ce que vous leur demandez ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

C'est pas toujours évident même comme chez nous nous sommes trois enseignants pour plus de vingt élèves, mais ça ne donne pas toujours car ces enfants aiment quand vous êtes derrière eux et voir ce qu'ils font. Pour gérer cela, on ne peut pas donner le même travail à toute la classe. Ce qu'on fait c'est que pendant qu'un enseignant s'occupe de certains les autres occupent les autres à autre chose.

f) Est-ce qu'ils mettent plus de temps pour terminer le travail qu'on leur donne ?

Eh oui il faut toujours être dans l'activité avec eux sinon si vous les abandonnez seuls, ils sont perdus. Oui ils mettent du temps pour terminer le travail celui qui a compris fait vite comme les enfants « normaux », celui qui n'a pas compris met beaucoup de temps et parfois n'arrive même pas à le faire.

g) Pendant qu'ils travaillent, si vous ajoutez autre chose dans la consigne de départ, que font-ils ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

Non ça ne marche pas avec eux car si par exemple vous enseignez la lettre « a » et que vous ajoutez « b », ça devient l'imbroglio total en classe.

h) Si autour d'eux, il y a du monde et du bruit, parviennent-ils à faire correctement ce qu'on leur demande de faire ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement).

Ils vont faire s'ils ont compris ce qu'on leur demande de faire et ça va aussi dépendre de l'intensité du bruit.

5. Acquisition des habiletés linguistiques

e) Dans votre classe, quand vous parlez ou vous leur enseignez quelque chose, est-ce qu'ils connaissent la signification de ce dont vous leur parlez ? sinon comment faites-vous pour qu'ils donnent la signification aux mots enseignés ?

Généralement nous commençons par des choses élémentaires qui sont accessibles par tous. Mais même comme ça cela n'est pas toujours évident pour eux, nous sommes alors obligés d'associer à chaque mot une image pour leur montrer de manière concrète ce qu'on leur enseigne. On apporte même souvent des objets concrets en classe comme le ballon, le pain, et bien d'autres choses.

f) Parviennent-ils lors de la construction des phrases à mettre les mots ensembles ? et comment faites-vous pour qu'ils y parviennent ?

On commence toujours par mettre tout sur images en détaillant les différentes étapes. Et la si on veut qu'il forme la phrase, on va lui demander d'arranger pour un début de manière ordonnée les images et des qu'il parvient déjà à le faire, on commence à lui apprendre à utiliser la parole pour former les phrases. Nos élèves qui quittent la SIL spéciale parviennent déjà à le faire même si ce n'est pas très bien fait. C'est déjà un début.

g) Arrivent-ils à former les phrases ?

Pour les phrases c'est très difficiles, mais ils se débrouillent à associer les mots et nous essayons de comprendre ce qu'ils veulent dire. Un peut dire « je pipi.» il y'en a ceux qui n'arrivent même pas à prononcer un mot.

h) Arrivent-ils à parler correctement avec les autres ?

Il y 'en a qui ont même déjà fait cinq ans ici et qui n'arrivent pas à parler. Et quand même ils parlent, il y a toujours des manquements.

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION.

Enseignant :

Bonjour Mr/Mme !

Nous vous remercions déjà de votre disponibilité, votre indulgence et votre collaboration. Dans le cadre de l'obtention de notre diplôme de Master 2 à l'université de Yaoundé 1 en filière Sciences de l'éducation, option Education spécialisée, nous sommes amenés à mener une recherche dont le sujet du notre s'intitule ; « *Hétérorégulation des compétences transversales et acquisition des habiletés linguistiques chez les enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM-CRERA Yaoundé* ». Pour pouvoir éprouver nos hypothèses, nous aurons besoin de vos réponses suite à cet entretien. Pour cela, nous le conduirons et de temps en temps, nous interviendrons au besoin pour préciser une question, demander une précision ou autre. Nous vous assurons que la confidentialité sera de mise et espérons tout de même des réponses sincères et précises de votre part. Nous tenons à vous signaler que l'entretien sera enregistré à l'aide de notre téléphone pour nous aider à recueillir de façon fidèle les réponses que vous nous donnerez. N'ayez aucune crainte, exprimez-vous librement sans gêne.

11. Eléments d'identification

Depuis combien de temps enseignez-vous ? (since how many year are you teaching ?)

Teacher: In the field of education or in the field of disable children?

Me: In the field of education?

Teacher: since 1994

Me: What is your basic training that allows you to teach?

Teacher: When I started, I did not go to any school. I started teaching with a white woman. She recruited me, but I did not go there to teach, it was just seeing how they were doing and then she put me in the class. She find by the end of the end of the year, I perform well. I performed very we...

Il , then she asked me and open the school, then I was teaching there in nursery. She finds that I was so competent then she decided to transfer me to the north because she went there and open a school in the north, my late husband refused that I cannot go there. Then I stopped to go there for seven good years.

Me: in the north in which school?

Teacher: in the one that I was working in cite verte. When she transfer me to the north, and she come and tell me that it is only me that can go in that school because I know way you are doing, because these children there are village as that why it is only you that can go there. Since I was going to work by force, when I told my husband about the transfer, he refused the idea of going to the north. Then I went to see my madam, I refused and did not go , I stayed, when I stayed, all the teacher that were around they know that I was doing well. When there was a problem, they come and call me and the person was very satisfy. Then I came back to school and madam said that it is only in the north that I should go. I was also pregnant at that time, I just said "Ah, I will not go there again" then I just said at home like that with my children. Then one teacher came and told me that they are looking for a teacher somewhere, she had giving my name there, the way she is seing, it is only me that can teach in that scoll. When I went, I told them that I taught for seven years in Nkomkana but salaries issues make me drop and I decided to not work me again. Then my entering in this school there was a teacher who was here. Somebody that has seen me teaching then my boss is a complicated man, we came here about fourteen of us, I remained alone. So she knows a woman that came and told me that work. I told ok, at that time, I was in Bamenda. The woman told me that the bosss will interviewed me and I should tell him the salary that I wanted him to give me. That day, when he asked me about the salary, I told him that I cannot propose any salary, my way of working will satisfy him. He said ok I proposed to you twenty five thousands francs. I just smile, I said ok there is no problem. When I came, I worked first week, second week, he told me she could not resist and added me fifteen thousand that how he continued added my salary.

- Quelle est votre formation de base ? what is your basic training ?

Like I said, I started working with a white woman.

- Qu'est-ce qui vous a motivé à faire carrière dans ce domaine ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement) what did you push you in this career ?

I had already told you how it happened. In this school I have stayed since 1998, I was not teaching here, but in nursery because I am the one that formed the nursery.

I starded with disable children in 1998 (in first year, there were not disable children and second year, what introduce us with a lot of disable children here. I met three disable children, they were

papa, I did not even know me how to start with them. When I saw them, I wanted to drop the school and I asked myself, who has created me and created those people? I remained. The funniest thing is that, when I entered the school, all the disable children were just followed me. During a break time, they was followed me, I was working deepling even during pregnancy; I did not sat down, always working. After a long period working in the nursery, I will came now tired and then the way I was receiving the disable children when they became to me I just make some gesture with them, then we will doing together. When my boss saw it, he was very attracted and then I started with them and my best class was with these disable children. I love them much.

• Avant d'être ici, avez-vous déjà eu à faire avec ces enfants à besoins spécifiques ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement). Before coming here and see them, did you have any relation or did you have some disable people around you?

Nothing, I had never been seen a disable child before. Never, but I came here and starting loving them.

12. Evaluation des attitudes socioaffectives de l'enfant autiste d'âge scolaire par l'accompagnateur

Nous nous intéresserons à la manière dont vous mesurer les comportements que les enfants acquièrent quand ils sont avec les autres afin de les aider à parler (we are going to see now how disable children behave among them)

n) Quand vous regardez les enfants quand ils sont avec les autres enfants qu'ils soient « normaux » ou « handicapés », comment est-ce qu'ils font ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement). When you look at them playing with other children how are they doing?

When they are together in the playground with other children, they don't have problems but the others, some children escape from them and then there are also some of them that are playing in their own angle making its own, when they are in the group, they always go and sit behind. There, we always track t hem because what give the power, the source of disable child is a normal child. Education is necessary for a disable child. The disability is not a bareer for education so they adapted themselves end in this school, there is not differences because the normal owns are the one are guiding a disable own to come out. Most of them like acting things especially things that drop their attention like football, handball, you have to play with them danse things and then things that will also doing with motricity.

o) Pendant qu'ils sont ensembles, si une personne lui pose une question, est ce que l'enfant autiste va répondre à la question posée ou alors à une autre question ? when they are with other children, how are they behaving.

They are playing, there is not difference, they play the same, but the fact is that some of them the voice is not coming out, but sometimes, if one need water to drink, he will held the hand of the normal child then he will go and show the water and then the normal child will give him water. Sometimes they want to go to ease themselves, they do the same. There is not shame here in school.

p) Comment est-ce qu'ils se comportent dans un groupe d'enfant ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement)

q) Est-ce qu'ils prennent même souvent le temps d'écouter ce qu'on leur dit ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement). When somebody asks them a question, are they going to answer properly or not?

They don't answer properly and fastly, but some answer in short period like that. It can go off, if you ask again he does not know. You tell me this is what you say in order to make him understand , make it like a song, through singing, he will get it because to teach these people, use a song.t know, you tell him this is what

r) Lorsqu'il y'a des étrangers à l'école ou dans la salle de classe, ces enfants peuvent-ils parler sans avoir peur ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement). When stangers are coming in class how are they behaving, are they trying to say something?

They are not shame, the fact is that when you come to class for your first time, if you enter like that, they don't greet because, we did not tell them to greet, if you tell them that to greet, they will greet but if you did not tell them to greet, they will not greet. They will observe you first and see your character then one will just come closer to you and even touch you like that and look at your reaction. If your reaction is good, he become your friend and try to say something even if some are not speaking they will try to say something if the reaction is rejecting, they will go far from you.

- s) Quand ils se retrouvent avec les autres enfants, leur arrive-t-il souvent de faire ce que les autres font ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement). How are they doing in a group when you give a work?

Most of them are not working even singularly, some does not like. When you give a work like that, they like oral work talking like this, just few like to write.

- t) Are they taking time to ear what you are talking?

They listening, you must introduce the empowerly as a teacher in them. If you do not introduce. they will run a class.

When they are with other children, are they imitated these children?

They don't imitate the normal one quickly because they only like to be in their own corner. But a thing like that those that are in class who are not autistic children you will see them and imitating their actions. Autistic children those who are talking you see even look your lips and try to tell what what you are saying in their own tongue. They will stay alone on their own angle and repeat what you was saying.

13. Compétences méthodologiques développées par l'enseignant

Nous venons de nous intéresser à la manière dont vous mesurez les comportements des enfants autistes lorsqu'ils sont avec les autres enfants. Maintenant, nous parlerons de la démarche que vous utilisez souvent pour amener ces enfants à parler.

- k) Comment choisissez-vous la méthode qui vous permet d'enseigner ces enfants ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement). How are you choosing your method of teaching?

My first teaching aid for autistic children is the animation because if you don't animate, they will not like it. When you start with animation, some animations you find them adhere and like it.

- l) Est-ce que cette méthode vous donne facilement les exercices qui peuvent aider les enfants ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement). Is this animation method is giving you many exercises to evaluate them?

Yes it gives like differently this one you take them out then put them on line, all sport you can do like gymnastic except a child had an asthmatic problem or you can stand like this (show by doing the action) and children will move around you running.

Is method that you use make them to talk?

If you need to teach them simple "o", you will not start with it as you are teaching simple children, you will use a sound in a song form even with "I", you don't say it directly, you make a song in a long form 'ii' with gestures accompain all what you are doing with gestures.

- m) Si vous voulez voir si les enfants ont compris ce que vous essayez de les enseigner, comment faites-vous ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement) if you want to know if the child understand what you are doing, how are you doing ?

You have flash cards, you prepare it you don't teach them during a long period of time because they get tired quickly. You show them picture or reel objects and ask them for classifications they should look and do it.

To know that they are acquired it what who want them to acquire?

To evaluate them, I will put all what I have taught them or all the material or I put them out and say everybody should cut a leave, everybody cut I will put the long table like that then all those reel material at the place then form them in group and tell them. I share and classify the reel objects (you may have books, bottles, cups...) mixed all and you ask them to classify then you group them and do and you ask them who can do that and when somebody proceed, you asked to clap for, when the two persons are understood, all the time the two will always the other during the class.

- n) Dans les exercices que vous donnez aux enfants autistes, est ce que vous compliquez souvent trop et il leur arrive parfois de ne pas comprendre ce qu'ils ont à faire ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement). During teaching class, how are you evaluating them?

Thought sounds because if I teach sound « a » then I will say soun « a » as in---

The key is to start with alphabet weither they talk or not. Then after these letters you separated them in two groups consonna and syllables, then the combination will help you ask "a" as in(here you don't talk) because you have already teach them this. When you are evaluating, you put in one range sounds in the other images then you ask them to circle or to tick what is for sound "a". you must be strict and if not someone will be eating in class because they like it. (you tell them that it is not time to eat do this and then you will eat and you will have a wood. They are saying that they have do a thing

that it is not good, I will keep that wood and call the whole class and say: do we steal somebody food? And they will say no, then I will take the hand and beat with that length. You start again because with them it is not running way.

- o) Apres avoir enseigné ces enfants, comment faites-vous pour revenir sur les mots enseignés ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement). At the end of the teaching lesson, how are you using to resume what you have already done or just continue?

Before you are teaching, you know the objective that have to be attend by the end

When you are working with them, are they concentrating on what you give them?

They are so agitated they cannot care.

If you ask them to choose for example banana, are they going to choose banana or another thing?

Some of them will choose the right answer and other one the wrong one

14. Stratégies exploratoires des capacités intellectuelles

Il se dit beaucoup de choses à propos de l'intelligence chez les enfants autistes. Parlez-nous un peu des techniques que vous utilisez pour voir si tel ou tel enfant autiste est intelligent ou pas afin de les amener à parler.

- k) Quand vous leur donnez quelque chose à faire, comment faites-vous pour qu'ils commencent à le faire ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement) when you give them something to do, what are you doing to make them start ?

I will start doing it myself then they will follow. But not all of them will do it because there are students who don't like to work.

How are you verifying the answers of students?

We verify it during exercises.

- l) Quel comportement adoptez-vous pendant qu'ils travaillent ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement) while working, what are you doing ?

I am working with them, if not they will stop doing

- m) Si un enfant ne parvient pas à faire ce que vous leur avez donné comme travail, que faites-vous ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement) if someone can not doing what you ask them to do, what will you do ?

I will give some sweets for those who are working, then all of them will start doing it.

If they cannot do it, I will help him do the correction.

- n) A la fin de tout le travail donné, faites-vous souvent un résumé avec les élèves? by the end of a lesson are doing a summary ? Yes we have to do it to make them understand what we were doing.

15. Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes par l'accompagnateur.

Avec tout ce qui a été dit plus haut, nous concluons notre entretien avec cette préoccupation qui consiste à savoir comment est-ce que vous pouvez dire que tel enfant autiste est attentif au travail donné.

6. Lorsque vous leur donnez quelque chose à faire, es ce qu'ils restent tranquilles et font ce que vous leur demandez ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement) when you give them a small work to do, are they staying quiet and start working ? like I said they are too much agitate, to make them work, you have to stay with them

7. Est-ce qu'ils mettent plus de temps pour terminer le travail qu'on leur donne ? Are they taking too much time to finish what they have to do? It depends, there are slow learners and fast learners. Most of them are slow learners and you have to wait. Be sure that you remind them what they have to do.

8. Pendant qu'ils travaillent, si vous ajoutez autre chose dans la consigne de départ, que font-ils ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement) while working, can you add something else ?

9. You cannot add something else because they will not more understand what they have to do.

10. Est ce que vous leur demandez comment ils ont procédé ? Are you asking them how they did ?

It is not necessary because they cannot tell you something

11. Si autour d'eux, il y a du monde et du bruit, parviennent-ils à faire correctement ce qu'on leur demande de faire ? (laisser l'enseignant s'exprimer librement).if there is noise, cannot they also perform well. Like I said, these children are very agitated, if there is noise, they will not be concentrated again, they will just follow what is happening outside.

5. Acquisition des habiletés linguistiques

- i) Dans votre classe, quand vous parlez ou vous leur enseignez quelque chose, est ce qu'ils connaissent la signification de ce dont vous leur parlez ? sinon comment faites-vous pour qu'ils donnent la signification aux mots enseignés ? are they know the significance of words while teaching them these words ?

To make them know the significance of word, we are using reel didactic material. For example if I wont to teach them the word "cup", I have to come in class with a cup or draw it on the board to allow them see and touch what I have to teach.

- j) Parviennent-ils lors de la construction des phrases à mettre les mots ensembles ? et comment faites-vous pour qu'ils y parviennent ? cant they put together words to form sentences easily ?

Most of them cannot form sentences. What they used to do is to put two words that they know together in order to say something. To make it easy, we use pictures then if he needs to form a sentence, they go and check all the picture that can express what they won't to say.

- k) Arrivent-ils à former les phrases ? cant they form sentences ?

It is not easy at this level to form sentences because most of them are not speaking. But after these classes, they are few that can perform well.

- l) Arrivent-ils à parler correctement avec les autres ? are they speaking fluently with others ?

Like I said, it is not easy for them to speak fluently but with time, it can go.

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION.

Annexe 3 : Synthèse de fiche d'analyse de contenu de l'entretien clinique de l'enseignant 1

Thématiques de la recherche (hypothèse concernée)	Thématiques abordées par le sujet	Circonstances et causes	Occurrence	Commentaires	verbatim
Evaluation des attitudes socioaffectives de l'enfant autiste d'âge scolaire par l'accompagnateur					
Coopérer avec l'altérité	Jeu avec les pairs	maîtrise de la peur facilite le jeu	1	L'acceptation des autres est facilitée par la maîtrise de la peur au travers du jeu	« <i>Ils jouent et ils n'ont pas peur car les enfants qui sont ici ont appris à accepter les autres avec leur handicap.</i> »
	Acceptation des autres	Se sentent eux-mêmes acceptés	2	L'acceptation de son propre handicap participe à celui des autres	« <i>Ils ne sont pas rejetés et ne se sentent pas rejetés</i> » « <i>When they are together in the playground with other children, they don't have problems</i> »
	Repli sur soi	Certains préfèrent se replier sur eux	1	Certains enfants préfèrent s'isoler et rester seuls pour éviter les autres	« <i>Then there are also some of them that are playing in their own angle making its own, when they are in the group, they always go and sit behind.</i> »
	Rôle de l'altérité	L'autre dans la prise en charge de l'enfant autiste joue un rôle très important		Guider l'enfant autiste l'aide à surmonter son handicap. Ce qui est plus important dans ce type d'aide est l'aide physique car pour la plupart, ils n'arrivent pas à comprendre les consignes verbales	« <i>There, we always track them because what give the power, the source of disable child is a normal child.</i> »
	Edu cation et	Importance de l'éducation pour		Scolariser un enfant autiste est d'une importance capitale. L'éducation va repousser les limites de son handicap	« <i>Education is necessary for a disable child. The disability is not a bareer for education so</i> »

	handicap	personnes handicapées		et l'aider à progresser.	<i>they adapted themselves end in this school»</i>
	Activités pratiques	L'intérêt de l'enfant autiste porte sur les activités pratiques et ludiques qui captureront leur attention		Bien que la plupart des enfants autistes d'âge scolaire éprouvent de l'intimidation et l'isolement social. Il serait judicieux de leur proposer des activités qui capteront leur attention afin d'y porter un intérêt quelconque	<i>« Most of them like acting things especially things that drop their attention like football, handball, you have to play with them dance things and then things that will also doing with moticity».</i>
	Quelques exceptions	Non acceptation de soi et de son handicap	2	Certains enfants qui ne s'acceptent pas eux même ont des difficultés à accepter les autres et ne participent pas au jeu	<i>« C'est vrai qu'il y a quelques exceptions» «But the others, some children escape from them»</i>
Répondre de façon appropriée à autrui	Réponse appropriée à autrui	Essai de langage verbal seul dans un groupe	1	Même comme le langage est souvent limité chez les enfants autistes, lorsqu'il se retrouve avec d'autres enfants autistes ou pas. L'enfant autiste fait des efforts de communication qui passe par un langage propre à eux.	<i>« ils essaient de parler pour la majorité quand ils sont ensemble même s'ils ne prononcent pas »</i>
	Langage gestuel	Effort de communication même gestuel	2	Effort de communication même par geste	<i>« chacun essaie de sortir un mot, un geste, ... si c'est un domaine connu il répond même si parfois il n'arrive pas à prononcer les mots » « If need water to drink, he will held the hand of the normal child then he will go and show the water and then the normal child will give him water»</i>
	Absence de honte	Même pour exprimer son besoin d'aller à la selle, l'enfant autiste	1	L'enfant autiste ne connaît pas la honte quand il parvient à s'exprimer, son seul souci étant d'exprimer ce	<i>« Sometimes they want to go to ease themselves, they do the same. There is not</i>

		n'a pas honte		dont il voudrait faire exprimer	<i>shame here in school »</i>
Travailler dans un groupe	Jeu interactif	Ils jouent même avec les autres enfants « normaux »	2	Le jeu interactif avec les enfants dit « normaux »	« <i>ils jouent car les enfants « normaux » qui sont ici ont appris à accepter les autres tels qu'ils sont »</i> <i>«They are playing, there is not difference they play same »</i>
	Acceptation par l'autre	Etre acceptés par les autres tels qu'ils sont	1	Les enfants autistes adhèrent à la coopération et commencent à s'ouvrir au monde.	« <i>ils ne sont pas rejetés et ne se sentent pas rejetés »</i>
	Langage gestuel	Le geste joue un très grand rôle dans la communication des enfants autistes	1	Communiquer est d'une importance capitale dans la relation à l'autre. C'est alors que pour ceux qui ne peuvent pas parler, il faudrait tout de même qu'ils communiquent en utilisant un langage gestuel.	« <i>but the fact is that some of them the voice is not coming out, but sometimes, if one need water to drink, he will held the hand of the normal child then he will go and show the water and then the normal child will give him water»</i>
	Réponse inappropriée à l'altérité dans un groupe	En situation d'échange dans un groupe, les réponses sont généralement fausses	1	En travaillant ensemble, compte tenu du fait que les enfants autistes présentent des limitations, ils peuvent répondre de manière inappropriée à l'autre	« <i>They don't answer properly and fastly »</i>
	Mémorisation limitée	Pendant qu'ils travaillent, il faut toujours revenir sur la consigne	1	Les enfants autistes compte tenu des limitations qu'ils présentent il faudrait en tenir compte en ce qui concerne la consigne. Toujours répéter la consigne pour les remettre dans le bain	« <i>You tell me this is what you say in order to make him understand»</i>

	Chant comme méthode d'enseignement	En situation d'apprentissage, le plus souvent c'est mieux de transformer les contenus en chants	1	Le chant peut amener l'élève à acquérir des compétences dont on voudrait les transmettre facilement. Les personnes autistes ont souvent une sensibilité particulière par rapport à la musique d'où elle pourrait être utilisée comme moyen très sûr de transmission des connaissances	<i>« make it like a song, through singing, he will get it because to teach these people, use a song. I know, you tell him this is what »</i>
	Non implication dans le travail de groupe	En situation de groupe et même de manière individuelle, nombreux sont ceux qui n'aiment pas travailler		En situation de groupe, les enfants autistes qui déjà présentent des limitations même de façon individuelle ont des difficultés à travailler	<i>« Most of them are not working even singularly, some does not like »</i>
	Travail oral	Travailler oralement est plus aisé pour eux		Les enfants autistes préfèrent les activités orales	<i>« They like oral work talking like this, just few like to write. »</i>
Ecouter son interlocuteur ;	Spécificité de l'individu	Particularité de l'individu quel que soit son statut	1	La singularité de l'individu fait de lui une personne différente de l'autre	<i>« ca dépend de la profondeur de la déficience ...chaque d'enfant a d'abord son comportement qui lui est propre »</i>
	Ecoute attentive	L'écoute attentive est présente chez ces enfants	1	Ils écoutent attentivement les consignes émises par l'enseignant	<i>« They listen »</i>
	Autorité	L'enseignant doit s'imposer dès le premier jour	1	Pour se faire respecter et les amener à s'appliquer dans le travail qu'on leur donne, l'enseignant doit s'imposer dès le premier jour en classe	<i>« You must introduce the empowery as a teacher in them. If you do not introduce. They will run a class. »</i>
	Essai de	Certains enfants	2	Ici en fonction de la relation que l'enfant entretient avec la personne	<i>« Oui ils vont tout faire pour dire quelque chose même si c'est pas juste, ils sortiront »</i>

	parler	essaient de parler		qu'il a en face de lui. Si cette relation est bonne, cela va susciter un effort dans l'expression orale pour exprimer son contentement	<i>quelque chose pour vouloir s'exprimer. Même celui qui ne parle pas va vouloir sortir un son.»</i> <i>"If your reaction is good, he become your friend and try to say something even if some are not speaking they will try to say something if the reaction is rejecting, they will go far from you.»</i>
	Expression en public	Certains enfants s'expriment sans avoir honte	1	Certains peuvent s'exprimer en public sans toutefois avoir honte	« <i>They are not ashamed</i> »
Imiter les autres	Apprentissage par essaie-erreur	L'enfant s'essaie dans ce qu'on lui demande de faire	1	Les enfants autistes lorsqu'ils sont face à une sollicitation vont essayer de le faire même s'ils ne le font pas bien	« <i>ils vont s'essayer et ne vont pas exactement faire ce qu'on leur demande de faire</i> »
	Repli sur soi	Ils n'imitent pas	1	En situation de classe, les enfants autistes n'aiment pas imiter et restent repliés sur eux-mêmes	« <i>They don't imitate the normal one quickly because they only like to be in their own corner</i> »
	Répétition du discours de l'autre	Durant les temps morts, certains enfants reprennent tout seul ce qui a été fait	1	Généralement certains d'entre eux enregistrent tout ce dont l'enseignant enseigne et se retirent dans leur coin et reprennent tout cela	« <i>They will stay alone on their own angle and repeat what you were saying.</i> »
Les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur des enfants autistes d'âge scolaire					
Choix des méthodes de travail efficaces	Choix critérié de la méthode d'enseignement	Le choix de la méthode d'enseignement est fonction de plusieurs critères	1	Pour progresser de manière considérable, les enfants autistes ont besoin d'une méthode d'enseignement qui sera fonction de plusieurs critères dont le degré de déficience, le matériel didactique et les capacités d'acquisition des	« <i>la méthode dépend des enfants qu'on a en face de soi, du matériel didactique et en plus des capacités d'acquisition des enfants</i> »

				enfants.	
	Méthodes d'enseignement ludiques	Le jeu comme méthode d'apprentissage	2	Bien qu'entravé chez les enfants autistes, le jeu reste et demeure une activité fondamentale chez les enfants dans la mesure où il constitue un mode d'interaction privilégié avec son environnement social et physique et le permet de mieux assimiler les contenus transmis.	« il faut toujours trouver une méthode semblable à un jeu... c'est à travers le jeu » « My first teaching aid for autistic children is the animation because if you don't animate they will not like it »
Choix des exercices adaptés	Disponibilité du matériel didactique	Le choix des exercices est fonction du matériel didactique		Le choix des exercices adaptés constitue un moyen privilégié pour l'enfant autiste de pouvoir maîtriser ses enseignements. Ce choix est fonction de la disponibilité du matériel didactique qui va permettre de développer chez l'enfant toutes les bases objectives nécessaires à l'atteinte de l'objectif d'apprentissage.	« quand le matériel est disponible par exemple pour ceux qui ont des problèmes de motricité... pour lui permettre de l'utiliser facilement le moment venu »
	Beaucoup plus orienté vers ce que l'enfant aime	Le choix des exercices est fonction de ce que les enfants aiment	1	Le choix des exercices adaptés doit être fonction de ce que l'enfant aime pour pouvoir captiver son attention et mieux lui inculquer les connaissances.	« Yes it gives like differently this one you take them out then put them on line, all sport you can do like gymnastic except a child had a asthmatic problem »
	Apprentissage séquentiel	L'apprentissage ici utilise les méthodes où on devrait partir de l'activité la plus élémentaire à celle la	1	L'acquisition des connaissances chez l'enfant autiste se fait de manière graduelle	« If you need to teach them simple "o", you will not start with it as you are teaching simple children ... »

		plus compliquée			
Choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation	Prise en charge plurielle	Plusieurs méthodes d'enseignement sont utilisées	1	Toutes ces stratégies ont pour but de permettre à l'enfant autiste de suivre des activités proposées par les enseignants. Dans le choix de ces méthodes d'enseignement, il est très peu question de théorie, d'école ou de méthodologie, l'essentiel étant de pouvoir transmettre la connaissance dont l'enfant a besoin pour pouvoir acquérir la connaissance recherchée.	<i>« on ne peut pas dire qu'on va utiliser la méthode d'un tel ou d'un tel, on mélange toutes pour voir ce qui marche »</i>
	Adaptation de la pédagogie	La pédagogie est fonction des particularités de l'enfant autiste qu'on a en face de soi	1	L'enseignant doit être capable d'adapter sa pédagogie à l'élève qu'il a en face de lui. Car comme nous le savons tous en fonction des tableaux cliniques variés, à chaque enfant autiste sa particularité	<i>« La méthode d'enseigner dépend des enfants qu'on a en face de soi, du matériel didactique »</i>
	Utilisation des images	L'utilisation des images facilite l'évaluation	1	L'utilisation des images va faciliter l'évaluation. Les enfants pourront à partir de ces images classer, catégoriser et trier	<i>« You have flash cards.... You show them picture or reel objects and ask them for classifications they should look and do it. »</i>
	Disponibilité du matériel didactique	Le choix des exercices est fonction du matériel didactique	1	Le choix des exercices adaptés constitue un moyen privilégié pour l'enfant autiste de pouvoir maîtriser ses enseignements. Ce choix est fonction de la disponibilité du matériel didactique qui va permettre de développer chez l'enfant toutes les bases objectives nécessaires à	<i>« To evaluate them, I will put all what I have taught them or all the material or I put them out and say everybody should cut a leave, everybody cut I will put the long table like that then all those reel material at the place then form them in group and tell them. »</i>

				l'atteinte de l'objectif d'apprentissage.	
Niveau de niveau de difficultés	Limitations dans les techniques d'évaluation	Les enfants autistes ont du mal à être évalué	1	Bien qu'il soit difficile d'évaluer les enfants autistes, il est tout de même très possible de le faire malgré le fait qu'ils utilisent peu ou pas le langage. Pour les techniques d'évaluation qui s'appliquent à eux font appel à des tests cognitifs bien précis. Or ici, ces tests ne sont pas utilisés et l'enseignant pour le faire devrait simplifier son évaluation pour en tirer profit.	« on ne peut pas compliquer les exercices de ces enfants car ils ont déjà assez de problèmes comme ça. »
Evaluation de la manipulation des concepts	Répétition des enseignements	Les enseignements dans le but d'être maîtrisés doivent être repris ou prolongés pour permettre aux enfants autistes d'acquérir les connaissances	2	La mémoire à court terme d'un enfant atteint d'autisme étant pauvre, il est nécessaire de répéter le même exercice pour leur permettre d'acquérir la connaissance apprise	« En fait la majorité des cours sont répétées plusieurs fois » « If you ask them to choose for example banana, are they going to choose banana or another thing? Some of them will choose the right answer and other one the wrong one »
Les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles de l'enfant autiste d'âge scolaire déployées par l'accompagnateur					
Donner des tâches explicites ou problèmes concrets aux enfants	Méthode d'apprentissage par démonstration et exécution	Dans le processus enseignement/apprentissage, pour mieux se faire comprendre, l'accompagnateur doit d'abord lui-même faire l'action et ensuite demander à l'enfant de	2	L'école est indispensable à l'enfant autiste car il le place dans des conditions de vie concrète qui lui permettent d'acquérir des comportements acceptables dans la société. Elle place aussi ces enfants en contact avec d'autres camarades. Ces derniers vont les stimuler et le	« En fonction de ce qu'on leur demande de faire, si c'est par exemple le ballon que je veux qu'ils connaissent, nous sommes obligés de le dessiner afin que chacun fasse la même chose. » « I will start doing it myself then they will follow»

		le refaire.		placer dans une situation évolutive en ce qui concerne les relations que celui-ci entretient avec d'autres tout ceci dans le but de leur permettre d'acquérir la connaissance recherchée.	
	Geste pédagogique	Généralement pour l'amener à répondre à une question, on passe par la gestuelle	1	Il est très important dans la scolarisation des enfants autistes de les guider physiquement dans leurs apprentissages. Pour y parvenir, il faudrait dans la plupart du temps accompagner par le geste la consigne verbale s'il ne peut refaire seul l'activité après une démonstration.	<i>« on veut d'abord parler et on lui demande de reprendre et maintenant quand on veut qu'il le dise lui-même, on lui fait des gestes. »</i>
	Quelques exceptions	Certains enfants ne parviennent pas à réaliser la tâche qu'on leur donne	1	Malgré le fait qu'ils soient guidés, beaucoup d'enfants n'arrivent pas toujours à s'en sortir dans les tâches données par l'accompagnateur	<i>«But not all of them will do it because there are students who don't like to work. »</i>
Les observer faire pendant un temps	Le suivi pédagogique	Pendant qu'ils travaillent, l'accompagnateur doit mimer le geste pour les garder concentrés à la tâche.	2	Les enfants atteints d'autisme ne suivent pas le même développement que les enfants typiques. Afin de pouvoir les aider au mieux, il est très important de leur proposer une ambiance qui serait adaptée à leur développement plus qu'à leur âge biologique. C'est alors que pendant qu'ils travaillent, il serait judicieux pour l'enseignant de les accompagner en mimant la consigne ou la tâche proposée afin de leur permettre	<i>« l'enseignant est obligé de mimer le geste pour que les enfants fassent à peu près la même chose qu'ils le fassent en même temps que lui. »</i> <i>« I am working with them, if not they will stop doing»</i>

				d'assimiler les enseignements.	
Les féliciter pour l'effort fourni	Motivation extrinsèque	Après l'effort fourni, ils sont récompensés	2	Les enfants autistes apprennent mais pas toujours de la même manière que qu'un enfant ordinaire. Malgré les difficultés cognitives qu'ils présentent, on peut y introduire des récompenses pour leur enseigner de nouvelles choses. Le plus important étant de leur faire comprendre le lien qui existe entre son comportement et la récompense qu'il reçoit après qu'il ait appris.	« on les félicite en leur donnant une friandise car la nourriture ils l'aiment bien » « I will give some sweets for those who are working then all of them will start doing it »
Les questionner sur la démarche empreintée	Non explication	Les enfants autistes sont incapables d'expliquer la démarche empreintée pour résoudre un problème donné.	2	Compte tenu du fait que ces enfants sont limités en matière de langage, il serait très difficile pour eux de donner une explication sur la démarche empreintée	« généralement, ces enfants sont incapables de vous expliquer comment ils ont procédé » « It is not necessary because they cannot tell you something »
Vérifier la qualité des réponses de l'enfant	Exercices proposés	La vérification des réponses émises se fait à travers les exercices proposés	2	Cette vérification se fait au fur et à mesure que l'enfant fait des exercices	« A partir des réponses qu'il émet lors des questions qu'on lui pose ou à partir des devoirs qu'on lui donne » « We verify it during exercises »
Amener l'enfant à pouvoir se corriger lui-même	Autocorrection et hétérocorrection	Généralement en situation d'évaluation, l'enfant et le parent sont impliqués pour pouvoir atteindre l'objectif visé	2	L'accompagnateur joue un rôle très important. Il joue le rôle de médiateur pour aider l'enfant à acquérir des connaissances.	« Là ça devient difficile, on essaie et s'il ne parvient pas, on interpelle le parent, on essaie de veiller à ce qu'il rentre avec le livre. Dans ce livre, on envoie des exercices à faire à la maison » « If they cannot do it, I will help him do the correction »

Faire la synthèse avec lui	Hétéro-synthèse	A la fin de la séance d'apprentissage, l'accompagnateur vérifie si l'objectif a été atteint	2	Partant de leurs limitations de mémorisation, les enfants autistes ont du mal à faire d'eux même une synthèse des enseignements qu'ils viennent de recevoir. Ils doivent de ce fait se faire accompagner pour le faire.	« <i>Oui nous faisons une synthèse pour voir si l'objectif recherché a été atteint. Mais ici c'est l'enseignant qui doit le faire car l'enfant ne se rappelle même plus trop.</i> » « <i>Yes we have to do it to make them understand what we were doing</i> »
Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur					
Niveau de concentration	Manque de concentration	Difficulté d'attention durant les apprentissages	2	En situation de classe, il est très difficile pour les enfants autistes de se concentrer car ils sont hypersensibles aux bruits.	« <i>ce n'est pas toujours évident même comme chez nous nous sommes rois pour plus de vingt élèves,</i> »
	Prise en charge individuelle	Pendant qu'ils travaillent, une prise en charge individuelle est très importante	1	Les enfants autistes plus que les autres enfants ont plus besoin de l'aide apportée par les accompagnateurs pour les aider pendant qu'ils travaillent	« <i>on ne peut pas donner le même travail à toute la classe</i> »
	Besoin de sécurité	Pendant qu'ils travaillent, ils veulent être au centre des préoccupations de l'accompagnateur	2	Les enfants autistes comprennent le monde autrement et apprennent alors à leur façon. La méthode d'apprentissage serait d'autant plus efficace si ces derniers se sentaient en sécurité.	« <i>car si vous les laissez seuls, ils sont perdus</i> » « <i>Like I said they are too much agitate, to make them work, you have to stay with them</i> »
Temps mis pour traiter une question (attention soutenue)	Attention soutenue est fonction de plusieurs critères.	Le temps mis par l'enfant pour finir une tâche est fonction de la situation et du degré de déficience		La réponse à une question comme chez tous les enfants pose toujours problème. Chez les enfants autistes, il va dépendre de la situation et du degré de déficience	« <i>celui qui a compris fait vite comme les enfants « normaux », celui qui n'a pas compris met beaucoup de temps et parfois n'arrive pas à le faire</i> » « <i>It depends, there are slow learners and fast</i> »

					<i>learners. Most of them are slow learners and you have to wait. Be sure that you remind them what they have to do »</i>
Capacité qu'a un enfant à traiter deux informations reçues de l'extérieur (attention partagée)	Absence d'attention partagée	L'ajout ou la modification de la consigne de départ	2	L'ajout ou la modification de la consigne de départ a un impact sur les apprentissages des enfants autistes.	« ça ne marche pas avec eux car si par exemple vous enseignez la lettre « a » et que vous ajoutez « b », ça devient un imbroglio » « you cannot add something else because they will not more understand what they have to do »
Capacité qu'a un enfant à sélectionner la bonne information	Présence du filtre attentionnel en fonction des critères	Le filtre attentionnel dans les situations de classe va dépendre de plusieurs critères.	2	La capacité qu'a un enfant à sélectionner la bonne information dépendra de l'intensité du bruit et de la compréhension de la tâche	« ils vont faire s'ils ont compris ce qu'on leur demande de faire et ça va aussi dépendre de l'intensité du bruit » « If there is noise, they cannot also perform well. Like I said, these children are very agitated »
Acquisition des habiletés linguistiques					
Signification des mots	Démarche étape par étape	En situation de classe	1	Dans les situations de classe, pour leur faire acquérir le sens des mots, il est important de décomposer ces mots	« Généralement nous commençons par des choses élémentaires qui sont accessibles par tous. »
	Association mot-image	Très souvent, il est important d'associer le mot à l'image	1	L'association du mot à l'image est une méthode d'apprentissage du langage très efficace car l'enfant touche du doigt ce qu'il est censé apprendre	« nous sommes alors obligés d'associer à chaque mot une image pour leur montrer de manière concrète ce qu'on leur enseigne »

	Manipulation du matériel didactique concret	L'utilisation du matériel didactique concret est d'une importance capitale	2	Pour faciliter l'acquisition du langage, il est très important d'apporter en classe les objets de la vie quotidienne qui aideront l'enfant à acquérir le langage.	« On apporte même souvent des objets concrets en classe comme le ballon, le pain, et bien d'autres choses. » « To make them know the significance of words, we are using real didactic material »
Mettre les mots ensembles	Méthode par les images	Tout est mis sur images	2	Pour faciliter l'acquisition linguistique, on utilise des images pour détailler les actions de la vie quotidienne	« On commence toujours par mettre tout sur images en détaillant les différentes étapes » « We use pictures then if he need to form a sentence, they go and check all the picture that can express what they want to say »
	Formation des phrases à partir des images	Séquence ordonnée des images dans l'acquisition du langage	1	La formation des phrases à partir de l'ordonnement des images montre déjà une avancée de l'enfant autiste dans l'acquisition du langage.	« on va lui demander d'arranger pour un début de manière ordonnée les images »
	Quelques exceptions	Le langage n'est pas acquis chez certains	1	Le langage reste et demeure un mystère pour plusieurs enfants autistes car malgré les efforts fournis par l'accompagnateur, ils ne parviennent pas toujours à l'acquérir.	« Most of them cannot form sentences. »
Former des phrases	Formation des mots/phrases	La formation des mots/phrases est effective	1	Même si cela ne se fait pas avec perfection, les enfants autistes après la séquence d'utilisation des images parviendront à former quelques phrases en mode mot/phrase	« Pour les phrases c'est très difficiles, mais ils se débrouillent à associer les mots et nous essayons de comprendre ce qu'ils veulent dire. Un peut dire « je pipi. » »
	Quelques exceptions	La formation des phrases n'est pas toujours évidente	2	Malgré les efforts consentis, il y a toujours des enfants qui n'arrivent pas à prononcer un mot.	« il y'en a ceux qui n'arrivent même pas à prononcer un mot. » « It is not easy at this level to form sentences »

					<i>because most of them are not speaking. But after these classes »</i>
Fluidité de la parole	Fluidité de la parole approximative	Parler couramment a toujours été un problème pour les enfants autistes	1	Il n'est pas toujours évident qu'un enfant autiste parvienne à acquérir la parole couramment	<i>«Et quand même ils parlent, il y a toujours des manquements.»</i>
	Quelques exceptions	Certains enfants n'arrivent pas à acquérir le langage	2	Le langage oral reste et demeure un problème crucial pour les enfants autistes car nombreux sont ceux qui malgré les efforts fournis n'arrivent pas à acquérir le langage.	<i>« Il y 'en a qui ont même déjà fait cinq ans ici et qui n'arrivent pas à parler» « Like I said, it is not easy for them to speak fluently but with time it can go»</i>

Annexe 4 : TABLEAU SYNOPTIQUE

HYPOTHESE GENERALE	HYPOTHESES DE RECHERCHE	VARIABLES	MODALITES	INDICATEURS	AUTEURS ET THEORIES	Instrument de collecte des données
L'hétéroremédiation des compétences transversales détermine l'acquisition des habiletés linguistiques des enfants autistes d'âge scolaire du centre CESAM CRERA YAOUNDE	HR1 : L'évaluation des attitudes socio-affectives de l'enfant autiste d'âge scolaire favorise l'acquisition des habiletés linguistiques	VI : L'évaluation des attitudes socio-affectives de l'enfant autiste d'âge scolaire	-Très souvent ; -Souvent ; -Jamais.	-Coopérer avec l'altérité -Répondre de façon appropriée à autrui -Travailler dans un groupe ; -Ecouter son interlocuteur ; -Parler en public ; -Imiter les autres.	-Théorie de l'attachement de Bowlby(1978) et la théorie de l'attachement de Ainsworth (1950) -Théorie de la régulation sociale de Reynaud(2004).	-Guide d'entretien ; -Grille d'observation
		VD : Acquisition des habiletés linguistiques	-Bonne ; -Moyenne ; -Faible.	-Signification des mots (développement sémantique) -Mettre les mots ensemble (développement morphologique) -Former les phrases (développement syntaxique) -Fluidité de la parole		-Guide d'entretien
	HR2 : Les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur	VI : Les compétences méthodologiques développées par l'accompagnateur	-Très souvent ; -Souvent ;	-Choix des méthodes de travail efficaces -Choix des exercices adaptés ; -Choix de la méthode d'enseignement et d'évaluation ;	- Le comportementalisme et le néo-comportementalisme Watson(1913) et suites ; -Le socioconstructivisme de	— Guide d'entretien ; — Grille d'observation

de l'enfant autiste d'âge scolaire influencent sur l'acquisition des habiletés linguistiques	r de l'enfant autiste d'âge scolaire	-Jamais.	-Niveau de difficulté évaluation de la manipulation des concepts	Vygotsky(1985) ; -La théorie du développement cognitif de Jean Piaget(1974) ;	
	VD : Acquisition des habiletés linguistiques	- Bonne ; - Moyenne ; - Faible.	-Signification des mots (développement sémantique) -Mettre les mots ensemble (développement morphologique) -Former les phrases (développement syntaxique) -Fluidité de la parole		
HR3 : Les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles de l'enfant autiste d'âge scolaire déployées par l'accompagnateur ont un effet sur l'acquisition des habiletés linguistiques	VI : Les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles de l'enfant autiste d'âge scolaire déployées par l'accompagnateur ;	— Très souvent ; — Souvent ; — Jamais	-Donner des tâches explicites ou problèmes concrets à l'enfant ; -Les observer faire pendant un temps ; -Les féliciter pour l'effort fourni ; -Les questionner sur la démarche empruntée ; -Vérifier la qualité des réponses de l'enfant ; -Amener l'enfant à pouvoir se corriger lui-même ; -Faire la synthèse avec lui.	-Modèles théoriques sur développement des savoir-faire, des compétences : tutelle et étayage de Bruner (1987); -La théorie de l'apprentissage programmé ; -La théorie du renforcement de Skinner(1943) ;	-Guide d'entretien ; -Grille d'observation.
	VD : Acquisition des habiletés linguistiques	- Bonne ; - Moyenne ; - Faible.	-Signification des mots (développement sémantique) -Mettre les mots ensemble (développement morphologique) -Former les phrases		—

				(développement syntaxique) -Fluidité de la parole		
HR4 : Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur influencent l'acquisition des habiletés linguistiques	VI : Le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants autistes d'âge scolaire par l'accompagnateur		<ul style="list-style-type: none"> — Très souvent ; — Souvent ; — Jamais 	-Niveau de concentration -Temps mis pour traiter une question (attention soutenue) -Capacité qu'a un enfant à traiter deux informations reçues de l'extérieur (attention partagée) -Capacité qu'a un enfant à sélectionner la bonne information (filtre)	-Les modèles de traitement de l'information de Broadbent de 1958 ; -La théorie de Posner sur l'attention de 1980 ; -La théorie de l'intégration des attributs de Treisman de 1980 ; -La théorie du filtre attentionnel de Broadbent(1958) ; -L'approche sociocognitive de Viau(1994).	-Guide d'entretien ; Grille d'observation
	VD : Acquisition des habiletés linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne ; - Moyenne ; - Faible. 	-Signification des mots (développement sémantique) -Mettre les mots ensemble (développement morphologique) -Former les phrases (développement syntaxique) -Fluidité de la parole	—		

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES ABREVIATIONS	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES CHEZ LES ENFANTS AUTISTES D’AGE SCOLAIRE DU CENTRE CESAM-CRERA YAOUNDE	5
CHAPITRE 1 : ANALYSE CONCEPTUELLE ET THEORIQUE SUR L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES	6
1. ANALYSE DES CONCEPTS.....	6
1.1. Hétéroremédiation.....	6
1.2. Compétences transversales.....	8
1.3. Habiletés linguistiques.....	13
1.4. Enfant autiste d’âge scolaire.....	14
1.5. Développement du langage.....	19
2. MODELES THEORIQUES SUR L’HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABILETES LINGUISTIQUES CHEZ LES ENFANTS AUTISTES D’AGE SCOLAIRE.....	24
2.1. Théories de l’attachement de Bowlby de 1978.....	24
2.2. Le comportementalisme et le néocomportalisme de Watson, 1913.....	29

2.3. Le socioconstructivisme de Vygotsky 1985	30
2.4. La théorie du développement cognitif de Jean Piaget (1974).....	31
2.5. Socioconstructivisme de Bruner, 1960	34
2.6. La théorie du filtre attentionnel de Broadbent (1958)	35
2.7. La théorie de la régulation sociale de Reynaud, 2004	37
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE SUR L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES.....	40
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATIONNEL SUR L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABLETES LINGUISTIQUES CHEZ LES ENFANTS AUTISTES D'AGE SCOLAIRE	61
CHAPITRE 3 : ETUDE EMPIRIQUE DE L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABLETES LINGUISTIQUES CHEZ LES PERSONNES AUTISTES D'AGE SCOLAIRE	63
3.1. RAPPEL DE L'OBJET D'ETUDE	63
3.2. OPERATIONNALISATION DU CADRE DE L'ETUDE.....	63
3.2.1. Hypothèse générale.....	64
3.2.1.1. Variable indépendante (VI).....	64
3.2.1.2. Variable dépendante (VD)	65
3.2.2. Hypothèse de recherche	66
3.3. ECHANTILLONNAGE.....	74
3.3.1. Population de l'étude	74
3.3.2. Cadre géographique de l'étude	74
3.4. ECHANTILLON	75
3.5. METHODE D'INVESTIGATION ET DE COLLECTE DE DONNEES	76
3.5.1. La construction de l'instrument de mesure	77
3.5.1.1. Élaboration de la grille d'observation	77
3.5.1.2. Élaboration du guide d'entretien	77
3.5.2. Type de recherche	78
3.5.3. Méthode de collecte de données	78
3.5.4. Outil de traitement et d'analyse des données.....	78

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ANALYSE INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS SUR L'HETEROREMEDIATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET ACQUISITION DES HABLETES LINGUISTIQUES	80
4.1. PRESENTATION DES SUJETS	80
4.1.1. Les enfants autistes d'âge scolaire	80
4.1.2. Les accompagnateurs des enfants autistes d'âge scolaire	83
4.2. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS A PARTIR DE LA GRILLE D'OBSERVATION.....	84
4.2.1. Evaluation des attitudes socio-affectives de l'enfant diagnostiqué autiste d'âge scolaire favorise l'acquisition des habiletés linguistiques	84
4.2.1.1. Coopération avec l'altérité	85
4.2.1.2. Réponse appropriée à autrui	85
4.2.1.3. Travail dans un groupe	85
4.2.1.4. Parler en public.....	85
4.2.1.5. Imiter les autres	85
4.2.2. Compétences méthodologiques développées par l'enseignant	85
4.2.2.1. Le choix des méthodes de travail efficaces et adaptées	86
4.2.2.2. Choix des exercices adaptés à la situation	86
4.2.2.3. Choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation appropriées.....	86
4.2.2.4. Niveau de difficulté.....	86
4.2.2.5. Évaluation de la manipulation des concepts	86
4.2.3. Stratégies exploratoires des capacités intellectuelles.....	87
4.2.3.1. Donner les taches explicites aux enfants.....	87
4.2.3.2. Les observer faire pendant un temps.....	87
4.2.3.3. Les féliciter pour l'effort fourni	87
4.2.3.4. Les questionner sur la démarche empreintée	87
4.2.3.5. La vérification de la qualité des réponses de l'enfant	87
4.2.3.6. Aide à l'autocorrection.....	88
4.2.3.7. Faire la synthèse avec l'enfant	88
4.2.4. Le contrôle des attitudes attentionnelles	88
4.2.4.1. Niveau de concentration.....	88
4.2.4.2. Temps mis pour traiter une information reçue de l'extérieur.....	89
4.2.4.3. Capacité de traiter deux (02) informations reçues de l'extérieur	89
4.2.4.4. Capacité de sélectionner la bonne information parmi plusieurs	89

4.2.5. L'acquisition des habiletés linguistiques	90
4.2.5.1. La signification des mots.....	90
4.2.5.2. Mettre les mots ensemble	90
4.2.5.3. Formation des phrases	91
4.2.5.4. Fluidité de la parole.....	91
4.3. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS A PARTIR DU GUIDE D'ENTRETIEN.....	91
4.3.1.Évaluation des attitudes socioaffectives	91
4.3.1.1. Coopération avec l'altérité	91
4.3.1.2. Répondre de façon appropriée à autrui	93
4.3.1.3. Travailler dans un groupe.....	93
4.3.1.4. Ecouter son interlocuteur	95
4.3.1.5. Parler en public.....	95
4.3.1.6. Imiter les autres	96
4.3.2. Les compétences méthodologiques utilisées par l'accompagnateur.....	96
4.3.2.1. Choix des méthodes de travail efficaces	96
4.3.2.2. Choix des exercices adaptés	97
4.3.2.3. Choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation	97
4.3.2.4. Le niveau de difficultés dans les exercices proposés	98
4.3.2.5. Evaluation de la manipulation des concepts	99
4.3.3. Stratégies exploratoires des capacités intellectuelles.....	99
4.3.3.1. Les tâches explicites données aux enfants	99
4.3.3.2. Les observer faire pendant un temps.....	100
4.3.3.3. Les féliciter pour l'effort fourni	100
4.3.3.4. Questionnement sur la démarche empreintée.....	100
4.3.3.5. Vérification de la qualité des réponses de l'enfant	101
4.3.3.6. Autocorrection.....	101
4.3.3.7. Faire la synthèse avec lui	101
4.3.4. Le contrôle des attitudes attentionnelles	102
4.3.4.1. Niveau de concentration.....	102
4.3.4.2. Temps mis pour traiter une question	102
4.3.4.3. Capacité qu'a l'enfant à traiter deux (02) informations provenant de l'extérieur	103
4.3.4.4. Capacité qu'a un enfant à sélectionner la bonne information	103

4.3.5. Acquisition des habiletés linguistiques	103
4.3.5.1. La signification des mots.....	103
4.3.5.2. La mise des mots ensembles	104
4.3.5.3. Formation des phrases	105
4.3.5.4. Fluidité de la parole.....	105
4.4. RELATION QUI EXISTE ENTRE LES VARIABLES DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	106
4.4.1- Relation qui existe entre l'évaluation des attitudes socioaffectives des enfants diagnostiques autistes d'âge scolaire	106
4.4.2. Relation entre les compétences méthodologiques déployées par l'accompagnateur et l'acquisition des habiletés linguistiques.....	107
4.4.3. Relation entre les stratégies exploratoires des capacités intellectuelles des enfants autistes d'âge scolaire et l'acquisition des habiletés linguistiques	108
4.4.4. La relation qui existe entre le contrôle des attitudes attentionnelles des enfants diagnostiques autistes d'âge scolaire et l'acquisition des habiletés linguistiques	109
4.5. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES	110
4.5.1. Suggestions	110
4.5.2. Perspectives.....	111
CONCLUSION GENERALE	112
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	116
ANNEXES.....	122
TABLE DES MATIERES	157