

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche “Médecine et techniques médicales”

Année universitaire 2014-2015

Mémoire pour l’obtention du diplôme de capacité en orthophonie

présenté par

Marie BELLEIL

et

Mylène HUE

(21/12/1979)

(20/11/1982)

L’étayage de l’attention : comment s’adapter aux capacités attentionnelles de l’enfant en rééducation orthophonique ?
Etude de cas.

Présidente du jury : Madame Stéphanie BELLOUARD-MASSON, orthophoniste

Directrice du mémoire : Madame Suzanne CALVARIN, orthophoniste

Membre du jury : Madame Annaïck BOURHIS-LEBAYLE, orthophoniste

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier notre directrice de mémoire, Madame Suzanne Calvarin, orthophoniste et enseignante au centre de formation d'orthophonie de Nantes, pour son soutien au cours de cette recherche et sa bienveillance.

Nous remercions notre présidente de jury, Madame Stéphanie Bellouard-Masson, orthophoniste et le troisième membre de notre jury, Mme Annaïck Bourhis-Lebayle, orthophoniste, pour leur disponibilité et leurs conseils.

Nous remercions nos maîtres de stage, Mme Bourhis-Lebayle, Mme Le Sergent et Mme Abautret, ainsi que Mme Florence Machuré, orthophonistes, et toute l'équipe du CMP du Moulin des Roches, pour leur accueil et les échanges qui nous ont permis de faire avancer notre réflexion.

Nous remercions chaleureusement Aurélie Laisné, Sylvie Truffaut et Barthélémy Lévêque pour leur relecture de ce mémoire.

Nous remercions vivement les enfants qui ont accepté notre présence lors des séances d'orthophonie. Merci pour leur confiance et leur enthousiasme.

« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	9
PARTIE THEORIQUE.....	11
1. L'ATTENTION.....	12
1.1. Qu'est-ce que l'attention ?	12
1.1.1. Une définition générale.....	12
1.1.2. La définition de la psychologie introspective : James	12
1.1.3. L'attention selon la neuropsychologie : les différentes formes d'attention	13
1.1.4. L'attention et les neurosciences cognitives.....	14
1.1.5. L'attention selon de La Garanderie : l'influence de la philosophie et de la pédagogie	15
1.1.6. De l'attention aux phénomènes attentionnels	16
1.2. A quoi sert l'attention ?.....	17
1.2.1. Attention et vitesse de réaction : l'attention sert à réagir vite.....	18
1.2.2. Attention et combinaison de propriétés : l'attention sert à préciser les caractéristiques de l'objet	18
1.2.3. Attention et filtrage : l'attention sert à inhiber les distracteurs.....	18
1.3. L'attention automatique et l'attention volontaire.....	19
1.3.1. Deux processus attentionnels coexistants	19
1.3.2. Attention automatique et apprentissage	20
1.3.3. Attention et réflexion	20
1.4. Le développement de l'attention.....	21
1.4.1. Posner : un seuil de maturité inégal des zones cérébrales.....	21
1.4.2. Boujon : « l'attention-éveil » devient peu à peu une attention volontaire	21

1.4.3.	Vygotsky : attention et interactions sociales	21
1.4.4.	Luria : une attention volontaire longtemps instable	22
1.4.5.	Le rôle du système exécutif dans le développement de l'attention	22
1.4.6.	Houdé et l'inhibition	23
1.5.	Le contrôle de l'attention	23
1.5.1.	Qu'est-ce qui attire l'attention ?	24
1.5.2.	La concentration	25
1.5.3.	Les limites du contrôle de l'attention	25
1.5.4.	Concentration et expérience optimale	26
1.6.	Les difficultés de concentration	26
1.6.1.	La distraction : un signal d'alarme	26
1.6.2.	Emotion et déconcentration	27
1.6.3.	Représentations mentales et déconcentration	27
1.6.4.	Les causes de la déconcentration : le manque d'intensité attentionnelle, la mauvaise cible attentionnelle, la superposition des objectifs	28
1.7.	Les pathologies de l'attention	30
1.7.1.	Les TDAH	30
1.7.2.	Les troubles attentionnels chez les cérébrolésés	32
2.	L'ETAYAGE DE L'ATTENTION	34
2.1.	Définition de l'étayage	34
2.1.1.	L'étayage selon Bruner : un étayage cognitif	34
2.1.2.	L'ajustement mère-enfant de Winnicott : un étayage affectif	36
2.1.3.	Les conséquences d'un étayage défaillant	37

2.2.	L'étayage de l'attention par l'attention conjointe.....	37
2.2.1.	Qu'est-ce que l'attention conjointe ?	37
2.2.2.	Attention conjointe et écosystème attentionnel.....	38
2.2.3.	Enseignement, spectacle et attention conjointe.....	39
2.3.	L'étayage de l'attention par le langage	40
2.3.1.	Le langage comme objet d'attention.....	40
2.3.2.	Le LAE, un langage qui maintient et oriente l'attention.....	41
2.3.3.	Situation d'étayage maternel de l'attention avec LAE.....	42
2.4.	L'étayage de l'attention par le jeu.....	43
2.4.1.	Qu'est-ce que le jeu ?.....	43
2.4.2.	Impact du jeu sur l'attention	45
2.4.3.	Les conditions nécessaires à l'étayage de l'attention par le jeu.....	47
2.5.	L'étayage explicite de l'attention.....	48
2.5.1.	La prise en charge des troubles attentionnels en orthophonie.....	48
2.5.2.	Les programmes d'entraînement attentionnel <i>Attentix</i> et <i>Réfecto</i>	51
2.5.3.	L'auto-étayage de l'attention par la méditation	52
PARTIE PRATIQUE		55
1.	PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	56
1.1.	Problématique	56
1.2.	Objectifs de recherche.....	57
2.	METHODOLOGIE	57
2.1.	Présentation des participants.....	57

2.2.	Méthode de recueil des données	58
3.	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	60
3.1.	CAS N°1 : Emile.....	60
3.1.1.	Présentation.....	60
3.1.2.	L'activité conjointe	61
3.1.3.	L'attention.....	64
3.1.4.	L'attention conjointe.....	67
3.1.5.	L'étayage.....	69
3.2.	CAS N°2 : Lison	72
3.2.1.	Présentation.....	72
3.2.2.	L'activité conjointe	74
3.2.3.	L'attention individuelle.....	76
3.2.4.	L'attention conjointe.....	80
3.2.5.	L'étayage.....	82
3.3.	CAS N°3 : Thomas	85
3.3.1.	Présentation.....	85
3.3.2.	L'activité conjointe	86
3.3.3.	L'attention individuelle.....	89
3.3.4.	L'attention conjointe.....	93
3.3.5.	L'étayage.....	94
3.4.	CAS N°4 : Alexandre	96
3.4.1.	Présentation.....	96
3.4.2.	L'activité conjointe	97
3.4.3.	L'attention individuelle.....	99

3.4.4.	L'attention conjointe.....	101
3.4.5.	L'étayage.....	102
4.	DISCUSSION	107
4.1.	Les objectifs de la recherche.....	107
4.1.1.	Les stratégies d'étayage attentionnel mises en place en séance d'orthophonie.	107
4.1.2.	La grille d'observation de « l'écosystème attentionnel » : un outil pertinent pour observer une séance?.....	111
4.1.3.	Description du fonctionnement attentionnel de chaque enfant.	111
4.2.	Limites de l'étude	113
4.3.	Intérêt de l'étude et perspectives.....	116
	CONCLUSION	119
	BIBLIOGRAPHIE	120
	REFERENCES DU MATERIEL UTILISE	124
	ANNEXES	125
	Annexe n°1 : Grille d'analyse de séance	126
	Annexe n°2 : Grille d'observation simplifiée	136
	Annexe n°3 : Tableau répertoriant les activités faites en séance avec Emile du 18 novembre 2014 au 3mars 2015	140
	Annexe n°4 : Tableau récapitulant les activités faites avec Lison du 25 novembre 2014 au 10 mars 2015	143
	Annexe n°5 : Tableau présentant les activités faites en séance avec Thomas du 11 décembre au 12 mars 2015.....	145
	Annexe n°6 : Tableau répertoriant les activités faites en séance avec Alexandre du 8 décembre 2014 au 15 mars 2015.....	147
	Annexe n°7 : Schéma de l'expérience optimale	149
	Annexe n°8 : Schéma du système modulaire de l'attention.....	150

INTRODUCTION

Pourquoi s'intéresser à l'attention en rééducation orthophonique ?

Les enfants pris en charge en orthophonie ont souvent des difficultés attentionnelles qui accompagnent la demande de soins. Bien que ces difficultés ne constituent pas le motif premier de la prise en charge, elles nécessitent que l'orthophoniste s'y adapte. Nous nous sommes interrogées sur la manière dont le paramètre attentionnel était pris en compte en rééducation orthophonique. Nous avons donc décidé d'observer l'attention de quelques enfants au cours de séances d'orthophonie. Nous avons, dans cette perspective, considéré la manière dont se faisait l'étayage de l'attention, c'est-à-dire comment procédait l'orthophoniste pour aider l'enfant à être attentif, ainsi que les effets de cet étayage sur l'attention de l'enfant. Pour cela, nous avons observé des enfants entre 6 et 10 ans.

Cinq paramètres principaux orientent nos observations :

- La séance d'orthophonie consiste en une relation duelle, organisée la plupart du temps autour d'une activité. Nous observons donc des situations d'attention conjointe autour d'un référent commun, souvent ludique. L'attention de l'enfant est étayée par cette situation d'attention conjointe et par l'activité conjointe : nous organiserons nos observations autour de ces deux pôles d'étayage.
- Nous n'observons que des comportements, donc une expression de l'attention, mais pas directement l'attention.
- La rééducation ne vise pas directement les capacités attentionnelles mais des compétences langagières ou communicationnelles. Toutefois, l'attention de l'enfant est requise et constitue un préalable à la rééducation.
- L'enfant est observé lors d'une prise en charge individuelle, ce qui a un effet sur son attention : ses difficultés attentionnelles ne se manifestent pas de la même manière que lorsqu'il est seul ou en groupe.
- Cet étayage est parfois réfléchi, mais il se fait aussi de manière spontanée. Dans ce cas, il se peut que seule la ligne directrice soit conscientisée. Tous les comportements d'étayage ne sont pas planifiés et contrôlés.

Notre mémoire vise à réfléchir à la pertinence de l'observation et de l'analyse du fonctionnement attentionnel du patient pour une prise en charge orthophonique. Peut-il être utile de s'interroger sur l'attention d'un enfant lorsqu'il est suivi pour des troubles du langage oral ou écrit ? Il s'agit alors de tirer de nos observations de grandes lignes permettant de décrire le fonctionnement de l'attention de chaque enfant et des conduites d'étayage proposées.

Nous exposerons en premier lieu le cadre théorique qui oriente notre observation de l'attention et de l'étayage de l'attention. Nous présenterons ensuite, dans une partie pratique, la problématique et les objectifs de notre recherche, la méthodologie, la présentation et l'analyse des études de cas. Nous discuterons nos résultats au regard des objectifs et du cadre théorique de recherche.

PARTIE THEORIQUE

1. L'ATTENTION

1.1. Qu'est-ce que l'attention ?

1.1.1. Une définition générale

Les définitions générales sont construites autour de l'idée de tension et de concentration. Selon le Dictionnaire historique de la langue française (Rey, Tomi, Hordé, & Tanet, 1992), le mot attention vient du verbe latin *attendere* : il est constitué de *ad* « vers » et *tendere* « tendre », c'est-à-dire « tendre son esprit vers ». De son côté, le Robert¹ donne la définition suivante : « concentration de l'activité mentale sur un objet déterminé ». Enfin, le Centre national de ressources textuelles et lexicales définit l'attention comme « la tension de l'esprit vers un objet à l'exclusion de tout autre »². Cette définition tient compte de l'étymologie du mot en reprenant l'idée de « tendre vers » et fait ressortir le caractère exclusif de l'attention, et la notion de choix consécutive à cette exclusion.

En reprenant l'étymologie du mot et ses acceptions dans le langage courant, Jumel (2014) extrait les notions sous-jacentes au concept d'attention dans la culture commune : il s'agit d'abord de l'attente et de la tension supposées par l'attention, et ensuite de la présence obligée d'un objet sur lequel s'oriente l'attention. Jumel évoque également deux pôles auxquels se rattache l'attention : d'un côté, l'idée de vigilance qui se retrouve dans l'expression « fais attention ! » et, de l'autre, la prévenance et le soin, par exemple dans le fait « d'accorder de l'attention à quelqu'un », « d'être attentionné ».

1.1.2. La définition de la psychologie introspective : James

William James (psychologue et philosophe américain, 1842-1910) donne une définition fréquemment citée dans les ouvrages traitant de l'attention : « Des millions de choses de l'ordre extérieur sont présentes à mes sens sans jamais entrer véritablement dans mon expérience. Pourquoi ? Parce qu'elles n'ont pas d'intérêt pour moi. Mon expérience, c'est ce à quoi j'accepte de me rendre attentif. Seules ces choses que je remarque forment mon esprit.

1 Rey, A., & Rey-Debove, J. (1979). *Le petit Robert 1, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaire le Robert, p. 126

2 Centre national de ressources textuelles et lexicales. "Attention". Consulté le lundi 06 avril 2015, sur <http://www.cnrtl.fr/definition/attention>

Sans intérêt sélectif, l'expérience est un pur chaos [...]. Chacun sait ce qu'est l'attention. C'est le fait pour l'esprit de prendre possession, dans une forme claire et vive, d'un parmi ce qui semble être plusieurs objets ou processus de pensées simultanément possibles. La focalisation et la concentration de la conscience en sont l'essence. Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres, et elle s'oppose à l'état d'esprit dispersé et confus que l'on nomme en français « distraction » et en allemand *Zerstreuung*.³ Cette définition est celle d'une psychologie introspective, elle est liée à ce qui est ressenti subjectivement lorsqu'une personne fait attention. James souligne là encore l'idée de sélectivité et définit également l'attention par opposition à la distraction. Il insiste aussi sur l'aspect qualitatif de cette sélection en la décrivant comme nette et vive : le fait de prêter attention modalise l'expérience sensible et les représentations mentales.

1.1.3. L'attention selon la neuropsychologie : les différentes formes d'attention

Lussier et Flessas (2001) identifient quatre champs d'investigation des processus attentionnels, utilisés cliniquement dans l'évaluation neuropsychologique :

- **L'alerte ou l'état d'éveil**, qui permet au système nerveux d'être réceptif aux informations qui lui parviennent du monde extérieur ou intérieur. Deux types d'états sont distingués : l'alerte phasique et l'alerte tonique.
- **L'attention soutenue**, qui permet d'orienter intentionnellement son intention et de la maintenir afin de mener à terme une tâche. Il y a dans l'attention soutenue une notion d'intensité.
- **L'attention sélective (dirigée ou focalisée)**, qui permet un tri des informations disponibles pour ne retenir que celles qui sont pertinentes pour l'activité en cours. Ce type d'attention

³James, W. (1890). *Principles of Psychology*. London : Macmillan. chap, 11, pp.402-404. Tome 1. "Millions of items of the outward order are present to my senses which never properly enter into my experience. Why? Because they have no interest for me. My experience is what I agree to attend to. Only those items which I notice shape my mind. Without selective interest, experience is an utter chaos. (...) Every one knows what attention is. It is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains [p. 404] of thought. Focalization, concentration, of consciousness are of its essence. It implies withdrawal from some things in order to deal effectively with others, and is a condition which has a real opposite in the confused, dazed, scatterbrained state which in French is called *distraction*, and *Zerstreuung* in German."

nécessite l'inhibition des mouvements attentionnels vers les sources de distraction. Il y a dans l'attention sélective une notion de choix.

– L'**attention divisée**, qui permet de partager l'attention sélective entre plusieurs sources distinctes.

Le traité de neuropsychologie clinique de Lechevalier, Eustache et Viader (2008) précise que l'attention favorise la formation d'une représentation mentale qui permet donc une activité réflexive. Elle permet l'adaptation à des situations nouvelles et est nécessaire à la résolution de tâches complexes.

1.1.4. L'attention et les neurosciences cognitives

Les neurosciences cognitives relient trois niveaux : le niveau neuronal (mesure de l'activité cérébrale), le niveau comportemental (observation du comportement) et le niveau cognitif (isoler des processus mentaux et dire lesquels sont impliqués dans un comportement observé). D'après Lachaux (2013), considérer ce qui se passe au niveau neuronal lorsqu'un individu est attentif permet de donner une définition unifiée de l'attention, par rapport à la diversité des angles d'approche de la neuropsychologie.

Pour Lachaux, l'attention est une forme d'énergie mentale qui se porte sur certains objets selon un mécanisme de sélection. En un sens, c'est une sélection de ce qui nous paraît important. Cette sélection concerne les éléments accessibles à nos sens mais aussi ceux qui font partie de notre vie mentale. Ce mécanisme s'observe au niveau neuronal. Il décrit le cerveau comme un ensemble de réseaux de neurones parcourus par des signaux chimiques et électriques. Quand une chose ou un concept, quel qu'il soit, est objet d'attention, le réseau de neurones qui lui est associé est activé au détriment des autres. Lachaux aussi l'attention comme la capacité qu'a le cerveau à prendre en compte son environnement. L'attention détermine une « perméabilité cognitive » qui varie selon l'heure de la journée, l'état de fatigue, l'humeur ou d'autres facteurs.

Comment se manifeste au niveau neuronal cette « perméabilité cognitive » ?

Pour Lachaux, l'accès de l'information à la conscience se traduit par une activité neuronale qui envahit le lobe frontal.

Il décrit, pour répondre à cette question, une expérience menée au CHU de Grenoble avec l'équipe de Philippe Kahane. L'expérience compare l'activité cérébrale dans le cas d'une lecture inattentive et dans le cas d'une lecture attentive. Des mots verts et des mots rouges apparaissent sur un écran : il s'agit de ne prêter attention qu'aux mots en rouge pour restituer ensuite l'histoire formée par ces mots. Dans les deux cas, l'activité neuronale est identique pendant deux dixièmes de seconde, puis celle provoquée par les mots en vert s'arrête au lobe temporal (un quart de seconde) tandis que celle des mots en rouge provoque une activation d'un important réseau cérébral allant jusqu'au lobe frontal et englobant les aires du langage (une demi-seconde). Les stimuli non traités attentivement ne provoquent donc pas de réaction au niveau du lobe frontal. Ainsi, dans l'attention sollicitée lors d'une tâche de lecture attentive, il y a deux phases : l'une est perceptive et l'autre sollicite les structures cérébrales frontales et amène l'objet à la conscience.

L'attention se manifeste donc par un mouvement de l'activité des neurones allant des zones perceptives postérieures vers la partie antérieure du cerveau.

1.1.5. L'attention selon de La Garanderie : l'influence de la philosophie et de la pédagogie

Antoine de La Garanderie (1982) pose un regard d'enseignant et de pédagogue sur la question de l'attention. Son raisonnement est influencé par sa formation philosophique. Il appuie son argumentation sur l'introspection et le dialogue pédagogique. Il accorde donc du crédit au discours de la personne sur son propre fonctionnement mental, à l'inverse de la psychologie cognitive, qui va étudier des comportements, ou des neurosciences, qui considèrent une activité cérébrale. L'attention est définie comme un geste mental qui consiste, d'une part, à avoir le projet de se faire une représentation mentale de ce qui est perçu et, d'autre part, à réaliser ce projet. C'est une sélection d'éléments au détriment de tous ceux qui ne sont pas retenus, et une appropriation mentale de ces éléments. L'attention est un mouvement qui oscille entre des temps d'attention perceptive et des temps de représentation mentale. L'attention se distingue de la mémoire par le fait que l'objet mémorisé a disparu du champ perceptif, tandis que l'objet d'attention est présent. L'attention se distingue également de l'intérêt : il est possible d'être à la fois intéressé et inattentif. Les gestes mentaux mis en place sont dans ce cas inadéquats.

Pour de La Garanderie, l'attention précède toujours la compréhension, même si cela s'exécute parfois si rapidement que le sujet n'en a pas conscience. La représentation mentale générée par le geste attentionnel est nécessaire à la compréhension. L'attention consiste à détacher l'objet du savoir du champ des perceptions et à le mettre dans sa conscience. La compréhension est l'assimilation de cet objet choisi et conscientisé, l'assimilation correspondant au fait de donner du sens et de faire des liens.

1.1.6. De l'attention aux phénomènes attentionnels

Citton (2014) situe la notion d'attention dans l'histoire des idées. Historiquement, cette attention est l'objet de théories opposées : pour la tradition sensualiste, les sujets subissent les stimuli sensoriels. Après 1750, les ouvrages scientifiques et philosophiques remettent l'individu en position de choisir ce à quoi il donne son attention. Mais à partir de 1850, l'attention est plutôt vue comme « une réaction corporelle susceptible de se faire happer par des dispositifs de capture ». Les chercheurs s'attachent alors à mesurer cela par des expériences de laboratoire.

Pour Citton, l'attention est une superposition de mécanismes. Ceux-ci se mettent en place au niveau collectif, au niveau des relations sociales lorsque des personnes sont en présence les unes des autres, et au niveau individuel. Ces niveaux s'influencent mutuellement, tout en ayant un fonctionnement différent.

Le **millefeuille attentionnel** (Citton, 2014, p. 185) :

Attention collective	envoûtements médiatiques		publics
Attention conjointe	situations relationnelles		foules /groupes
Attention individuante	choses / expériences		individus
réflexive	valeurs	<i>évaluations</i>	sujets
volontaire	objets	<i>focalisations</i>	système exécutif
automatique	saillances	<i>captivations</i>	système perceptif

Citton situe l'attention relative à un individu au sein d'une **attention collective**. Le contexte social, notamment à travers les médias et les technologies numériques, montre ce à quoi il faut faire attention et influence l'attention individuelle. Une sorte de force, liée à la sociabilité humaine, pousse l'attention à se tourner dans la même direction que celle des autres. L'attention étant une ressource limitée, elle devient dans une société marchande une richesse et un objet de convoitise. Notre attention s'exprime aussi dans **des situations d'attention conjointe**, en présence physique de l'autre. Notre conscience de l'attention d'autrui oriente alors notre propre attention. Et enfin, notre attention est **une affaire individuelle**.

Citton fait ressortir trois aspects de cette attention individuelle : **l'attention automatique** qui est attirée par l'environnement ; **l'attention volontaire** ; et enfin **l'attention réflexive** qui constitue une réflexion sur l'attention elle-même et sur quoi elle s'attarde. Pour lui, nous accordons de l'attention à ce que nous valorisons : nos objets d'attention traduisent donc notre système de valeurs. L'attention que nous portons aux choses traduit notre intérêt à leur égard. Et cette somme d'intérêts contribue à nous définir comme sujet. L'attention qui est mesurée en laboratoire, malgré ses prétentions d'objectivité, donne une vision incomplète du phénomène. Cela parce que l'aspect relationnel et le lien entre attention et valorisation affective ne sont pas pris en compte.

L'attention s'inscrit donc dans un contexte relationnel qui lui-même s'enracine dans une société.

1.2. A quoi sert l'attention ?

Les recherches de la neuropsychologie expérimentale, qui étudient l'attention depuis les années 1930, permettent de donner des réponses à la question du rôle de l'attention dans le fonctionnement d'un individu.

La neuropsychologie donne des modèles théoriques du traitement attentionnel. Ceux-ci sont liés à des situations expérimentales bien précises appelées « paradigmes expérimentaux ». Cela signifie que le modèle conçu est lié à la situation expérimentale qui l'a fait naître (Camus, 2001). Dans ce contexte, l'attention se mesure et se définit à travers ses conséquences sur le comportement et sur les performances.

1.2.1. Attention et vitesse de réaction : l'attention sert à réagir vite

Posner (1980) étudie l'attention visuelle à partir de 1980. Ses recherches visent à mesurer le temps de réaction à partir d'indices visuels : c'est l'attention sélective visuelle spatiale. Pour lui, l'attention est comme un faisceau qui éclaire la région sur laquelle il est dirigé. Cette focalisation a un effet bénéfique sur les performances qui concernent les informations ainsi sélectionnées. Il met en place une expérience très simple qui consiste à appuyer sur un bouton quand un rond vert apparaît sur un écran. Des distracteurs apparaissent aussi. Dans certains cas, un indice signale le côté où apparaîtra la cible : le temps de réaction est alors plus court. Ainsi, l'attention à un phénomène permet d'être plus réactif.

1.2.2. Attention et combinaison de propriétés : l'attention sert à préciser les caractéristiques de l'objet

Pour Treisman et Gelade (1980), l'attention est la faculté qui permet d'appréhender l'association de caractéristiques. En effet, des critères simples comme la forme ou la couleur peuvent être saisis par des détecteurs pré-attentifs. Mais la combinaison des critères nécessite, pour être traitée, un investissement attentionnel. Ainsi, le recours à un processus automatique ou à un processus contrôlé ne dépend pas pour ces auteurs de l'apprentissage mais de la complexité de la cible. Cela est mis en évidence par **le phénomène de conjonction illusoire**. Les expérimentateurs montrent à un participant un écran sur lequel il y a un rond bleu et un carré rouge sans lui demander d'y prêter attention : ils l'interrogent ensuite sur ce qu'il y avait sur l'écran. Généralement les critères sont inversés : le participant pense avoir vu un carré bleu et un rond rouge. Il existerait ainsi des modules pré-attentifs susceptibles de détecter la forme, la couleur ou le mouvement, mais pas la combinaison de ces critères. L'attention serait la faculté permettant cette combinaison non détectable au niveau pré-attentif. Elle jouerait un rôle « d'intégrateur de traits ».

1.2.3. Attention et filtrage : l'attention sert à inhiber les distracteurs

L'attention est aussi la faculté qui permet d'inhiber des informations non pertinentes pour ne sélectionner qu'une source de stimuli. Cela est mis en évidence lors des situations d'écoute dichotique.

Dans les cas d'écoute dichotique, le participant entend deux messages sonores différents et doit focaliser son attention sur un seul d'entre eux. Le chercheur à l'initiative de ces expériences est Cherry (1953). Il isole la capacité qu'une personne peut avoir à se concentrer sur une seule source d'information en présence de nombreuses sources de distraction et appelle cela l'effet « cocktail party ». Cela fait référence à une situation mondaine où cette personne est capable d'être sourde aux propos de son interlocuteur parce qu'elle écoute la conversation des voisins. Cherry reproduit cette situation en laboratoire : le participant porte un casque stéréo sur les oreilles ; il entend un message par l'oreille droite et un message différent par l'oreille gauche. Il doit se concentrer sur l'un des deux messages. L'attention sollicitée est l'attention sélective auditive.

Ces recherches envisagent l'attention à partir d'expériences ou de situations spécifiques. Elles explorent l'attention de diverses manières en se demandant à quoi elle sert et comment elle fonctionne. Elles mettent ainsi en évidence les caractéristiques fondamentales de l'attention que sont l'intensité, qui correspond au degré d'investissement attentionnel, et la sélectivité, qui correspond aux choix relatifs aux processus attentionnels.

Cette présentation de l'attention, à travers la définition qu'en donnent les auteurs évoqués et le rôle qui lui est conféré, peut donner une vision un peu morcelée de la notion, comme s'il y avait plusieurs types d'attentions. Mais dans tous les cas, il ressort qu'il s'agit d'un **processus de sélection**. Un autre aspect est intéressant dans une perspective clinique : l'attention peut désigner un processus automatique suscité par l'environnement, mais aussi un processus volontaire soumis au contrôle de l'individu. Cela signifie qu'il est possible, s'il est nécessaire en rééducation d'orienter ou d'attirer l'attention, à la fois d'agir sur l'environnement et de favoriser le développement du contrôle volontaire de celle-ci. Il nous semble donc pertinent de détailler ces deux modalités attentionnelles.

1.3. L'attention automatique et l'attention volontaire

1.3.1. Deux processus attentionnels coexistants

Selon Shiffrin et Schneider (1977), il existe une attention automatique et une attention contrôlée. Leurs expériences ont permis de définir les processus automatiques et les processus contrôlés. Ils orientent la détection visuelle lorsqu'un individu est à la recherche d'une cible. Les processus automatiques résultent d'un conditionnement et sont peu coûteux

en efforts attentionnels : la cible saute aux yeux, c'est l'effet « pop out ». Ces processus sont pertinents dans un environnement prévisible. A l'inverse, les processus contrôlés sont lents, coûteux en attention et nécessitent un effort cognitif. Il faut passer en revue tous les éléments visibles et faire une recherche « sérielle ». Les processus contrôlés sont nécessaires dans un environnement imprévisible. Ainsi, certaines choses sautent aux yeux tandis que d'autres nécessitent une recherche consciente.

1.3.2. Attention automatique et apprentissage

Citton (2014) parle également d'attention automatique et d'attention volontaire. D'un côté, l'attention automatique est capturée par les « saillances » de l'environnement, ces caractéristiques auxquelles une personne ne peut s'empêcher de prêter attention. Et d'un autre côté, l'attention volontaire est soumise au système exécutif qui permet de prendre des décisions et de s'organiser à long terme, donc d'orienter son attention selon un objectif préétabli. Toutefois, une activité qui exigeait au départ un effort d'attention volontaire peut, par un effet d'apprentissage, ne plus requérir qu'une attention automatique. C'est le cas de l'identification des mots par exemple.

1.3.3. Attention et réflexion

Jumel (2014) distingue la « vigilance » de l'attention. Pour lui, la vigilance est un état de surveillance qui prévient contre le danger et rend possible une réponse rapide, alors que l'état d'attention rend possible la réflexion. La vigilance rend possible les épreuves de barrage, où il s'agit de barrer le plus vite possible certains signes mêlés à d'autres signes. Alors que la vigilance permet de reconnaître rapidement des éléments identiques ou différents, l'attention permet l'analyse méthodique.

L'attention peut être considérée comme une faculté mentale qui sélectionne des objets de manière spontanée et automatique mais aussi de manière contrôlée. Ce contrôle dépend de la maturation cérébrale et se développe grâce à un étayage social.

1.4. Le développement de l'attention

Alors que l'attention perceptive est opérationnelle précocement, l'attention volontaire est le fruit d'un apprentissage.

1.4.1. Posner : un seuil de maturité inégal des zones cérébrales

Posner (1989) met en évidence deux régions cérébrales matures à des périodes différentes. Celles-ci s'activent en fonction du type d'attention requis :

- Une région postérieure située dans le lobe occipital qui s'active quand un sujet doit s'orienter et déplacer son attention vers une information recherchée. Cette zone est fonctionnelle dès 5 mois.
- Une seconde région plus antérieure, située dans les lobes frontaux et préfrontaux. Elle formerait la base biologique des actions volontaires et du maintien de l'attention. Cette zone se développe progressivement.

Ainsi, le jeune enfant est capable d'attention et de réactivité mais pas de décider de maintenir son attention sur un objet.

1.4.2. Boujon : « l'attention-éveil » devient peu à peu une attention volontaire

Boujon (2004) définit deux types d'attention : une attention « invariant opératoire fondamental » présente chez le nourrisson et qui correspond à ses phases d'éveil ; et une attention qui correspond au contrôle attentionnel et se développe de manière implicite puis explicite. Cette attention se met en place à partir de « l'attention-éveil » du nourrisson à l'aide d'un étayage social.

1.4.3. Vygotsky : attention et interactions sociales

Pour Vygotsky (Bronckart & Schneuwly, 1995), le développement de l'attention est dépendant des interactions sociales. Il définit l'attention comme une fonction psychique supérieure, au même titre que la mémoire logique, la formation de concepts et le

développement de la volonté. L'attention apparaît d'abord sur un plan social pour s'intérioriser ensuite. L'attention désignée par Vygotsky comme fonction psychique supérieure n'est pas l'attention automatique, mais l'attention volontaire déterminée par un choix conscient et soumise au contrôle de l'individu.

1.4.4. Luria : une attention volontaire longtemps instable

Luria (1973) se réfère à Vygotsky pour énoncer l'idée que l'enfant passe des formes élémentaires de l'attention, comme la réaction d'orientation, aux formes supérieures de l'attention volontaire à travers la relation avec l'adulte. Celui-ci lui désigne l'objet et attire son attention sur certaines choses. Ensuite, ce processus partagé entre deux personnes devient propre à l'enfant et est régi par des règles internes. Mais ce processus prend du temps et l'attention volontaire est longtemps instable. Luria dit qu'avant 5 ans, il est difficile pour l'enfant de se concentrer sur une consigne en édulorant les distractions de l'environnement.

1.4.5. Le rôle du système exécutif dans le développement de l'attention

Le système exécutif permet de sortir d'un mode réflexe, d'avoir un contrôle sur ses actes et de prendre des décisions (Lachaux, 2013). Ce système permet de hiérarchiser des objectifs, d'avoir une vision à long terme et d'anticiper, de planifier et de s'organiser, d'inhiber ce qui attire spontanément l'attention, et enfin de s'adapter à des situations imprévisibles donc d'être flexible.

En laboratoire, la tâche de Stroop (1935) illustre le rôle du système exécutif dans une tâche attentionnelle : celui-ci doit inhiber l'attention automatique pour répondre à la consigne. Cette tâche demande de dire la couleur de mots écrits. Or ce qui est écrit, c'est le nom d'une couleur. Et souvent la couleur de l'encre et la couleur du mot sont en contradiction. Il faut par exemple dire rouge lorsque le mot « bleu » est écrit en rouge. Cela exige d'inhiber un processus automatique qui est la lecture du mot. Le processus est donc différent de celui mis en jeu dans l'attention sélective où il s'agit de désigner une cible parmi des distracteurs. Au quotidien, cette attention exécutive est sollicitée chaque fois qu'il est nécessaire d'avoir un contrôle sur ses actes.

Au niveau anatomique, le système exécutif est localisé au niveau des lobes frontaux et préfrontaux. Ce système, qui permet la planification et l'inhibition, est nécessaire à l'attention volontaire. Or, cette zone est tardivement mature chez l'enfant : sa capacité d'attention volontaire est donc limitée.

1.4.6. Houdé et l'inhibition

L'attention exécutive se développe au fur et à mesure que l'enfant grandit. Elle est en lien étroit avec la capacité à inhiber des actions ou des représentations. Houdé (1995) considère l'enfant comme un inhibiteur déficient. Son niveau d'efficacité de l'inhibition augmente avec l'âge, notamment parce que la maturation cérébrale permet le développement du système exécutif. Houdé analyse les processus inhibiteurs dans différents domaines : la construction de l'objet, le développement du nombre, la catégorisation et le raisonnement. Pour lui, l'enfant commet certaines erreurs, non pas parce qu'il ne dispose pas du bon raisonnement mais parce qu'il ne parvient pas à inhiber des schèmes moteurs ou des représentations concurrentes. Il prend l'exemple de l'erreur A- non B, dans lequel l'enfant, jusqu'à 18 mois, cherche un objet en position A qui a été déplacé puis caché sous ses yeux en position B. L'enfant aurait pourtant, selon Houdé, acquis la permanence de l'objet dès 4-5 mois. Mais il continue à chercher l'objet en A car il ne parvient pas à inhiber le geste de recherche de l'objet vers cette position qu'il a programmée de manière dominante. Le développement de son cortex préfrontal est insuffisant, ce qui engendre un défaut d'inhibition motrice. De plus, l'enfant présente un défaut d'inhibition conceptuelle : habitué à aller chercher des objets à une place précise, il va spontanément chercher ces objets à cette place (ici, en position A). Les capacités attentionnelles liées au contrôle volontaire sont ainsi à considérer comme allant de pair avec les capacités inhibitrices.

Le contrôle attentionnel chez l'enfant dépend de la maturité cérébrale et se construit avec la présence étayante d'un adulte.

1.5. Le contrôle de l'attention

Le contrôle de l'attention est la faculté de décider d'orienter ou non son attention vers un objet et de résister à la distraction. Mais certains phénomènes caractéristiques vont attirer

spontanément l'attention, souvent à cause de critères perceptifs ou émotionnels. Cela rend le contrôle plus difficile. Cette attirance spontanée s'explique car elle permet à l'individu d'être adapté à l'environnement et même d'être alerté en cas de danger.

1.5.1. Qu'est-ce qui attire l'attention ?

L'attention est spontanément attirée par certains objets. D'après Lachaux (2013), ce qui capte spontanément l'attention d'une personne a les caractéristiques suivantes :

– L'attention est captée tout d'abord par ce qui est **perceptivement saillant**. C'est-à-dire ce qui est brillant, lumineux, de couleur vive. Il existe l'équivalent pour les stimuli auditifs. Cela s'explique par le fait que des éléments bruyants ou très voyants peuvent être annonceurs de danger. L'attention agit alors comme un système d'alerte dont le but est de protéger l'individu.

– L'attention est captée par ce qui est **nouveau** : un stimulus très saillant perd vite son pouvoir d'attraction. C'est le phénomène d'habituation. Cela explique l'attrait durable qu'exerce l'écran de la télévision dont les images changent tout le temps.

– L'attention est aussi captée par ce qui constitue **les habitudes**. Dans un contexte familial, chacun a des routines attentionnelles qui font qu'il prête toujours attention aux mêmes choses.

– L'attention est captée par **les préoccupations du moment**. C'est ce que montre l'étude de Soto (2008). Il montre des images de bananes à un singe. Il lui présente ensuite un grand choix de fruits : l'animal va alors fixer les bananes. En effet, du fait que les bananes sont présentes en mémoire de travail, son attention va se porter spontanément dessus. De manière générale, l'attention va se porter sur ce qui est présent à l'esprit. Par exemple, une femme enceinte aura tendance à voir des ventres ronds et des bébés partout.

– L'attention est captée par ce qui a **un caractère émotionnel fort**, que la connotation soit positive ou négative : ce peut être par exemple un visage en colère, un aboiement de chien ou de grands éclats de rire. Les réactions suscitées par ces éléments chargés émotionnellement sont très rapides et ne dépendent pas du lobe frontal. Elles sont liées à l'amygdale qui appartient au système limbique et mémorise la valeur émotionnelle de ce qui nous arrive.

L'amygdale est liée au cortex visuel : elle peut ainsi amplifier l'activité des neurones du cortex visuel et modifier la saillance de ce qui est vu selon son impact émotionnel.

1.5.2. La concentration

La concentration nécessite, à l'inverse de l'attention automatique suscitée par l'environnement, un contrôle de l'attention.

Pour Lachaux (2013), la concentration est une stabilisation de l'activité neuronale qui se traduit par une stabilisation de l'attention sur une activité. Cette stabilisation nécessite une résistance à tout ce qui attire l'attention, que cela provienne de l'environnement ou des pensées de l'individu. Cette résistance est permise par les capacités de contrôle et d'anticipation du système exécutif localisé dans le cortex préfrontal. Celui-ci peut moduler la saillance des stimuli en fonction d'objectifs à long terme. Ce peut être par exemple la décision de porter son attention sur ses devoirs et non sur ce qui se passe par la fenêtre à cause de l'objectif à long terme de réussir son contrôle de mathématiques le lendemain. Ce bénéfice escompté à long terme permet un contrôle volontaire de l'attention, qui sans cela se porterait spontanément sur ce qui constitue une habitude ou sur ce qui stimule le circuit de récompense.

1.5.3. Les limites du contrôle de l'attention

Selon Lachaux (2013), en situation écologique, le niveau d'attention nécessaire oscille entre le contrôle et l'automatisme. En effet, beaucoup d'actions quotidiennes sont automatiques. Par exemple, le débit normal d'un locuteur est de trois mots par seconde : chacun n'est pas choisi de manière consciente et délibérée. Les processus d'anticipation, d'évaluation et de décision prennent une demi-seconde ou une seconde : il y a donc dans la parole une part importante d'automatisme. D'ailleurs, ce qui dans la parole est contrôlé par le locuteur n'est pas clairement défini, d'autant que cela peut varier selon les situations : ce sont par exemple le sens global, l'émotion qu'il veut faire passer ou le désir d'être adapté à la situation. Ainsi, le contrôle de l'attention n'intervient qu'à certains moments, tandis qu'une grande part du comportement est régulée par des habitudes et des automatismes.

1.5.4. Concentration et expérience optimale

Csiszentmihalyi (2005) fait **le lien entre la concentration, l'attention et le bonheur**. Pour lui, la concentration est une des conditions de ce qu'il appelle l'expérience optimale. Ce psychologue américain d'origine hongroise s'est penché sur la question de ce qui rendait les gens heureux au quotidien et l'a étudiée à travers l'analyse de milliers de questionnaires adressés à des individus d'origines sociales et culturelles variées. Cela lui a permis de définir un état qu'il appelle « *flow experience* » ou expérience optimale. C'est une situation dans laquelle « *l'attention est librement investie en vue de réaliser un but personnel* ». L'expérience optimale se caractérise ainsi par l'attention et l'implication de l'individu à ce qui l'occupe ainsi que la satisfaction qu'il en retire. De nombreuses situations de la vie quotidienne peuvent être qualifiées de la sorte – jouer une partie de tennis, faire la cuisine avec plaisir – tout comme des expériences plus exceptionnelles comme faire l'ascension de l'Everest.

Le but poursuivi peut prendre de nombreuses formes : il peut être artistique, sportif, religieux, relationnel, intellectuel ou autre. Au-delà des diverses apparences qu'elle peut revêtir, il se dégage de l'expérience optimale huit caractéristiques. Il s'agit de l'équilibre entre le caractère réalisable de la tâche et le défi qu'elle représente, de la concentration de l'individu sur la tâche, de la clarté de l'objectif, de la rétroaction immédiate de l'activité, de l'absence de distraction, du sentiment de contrôle sur ses actions, de l'absence de préoccupation de soi associée à « un sens de soi » renforcé par la suite et enfin de l'altération de la perception de la durée. Le paramètre attentionnel est ainsi au premier plan dans les conditions permettant le « *flow* ». Csiszentmihalyi dit également que la vie d'un individu ressemble à la manière dont il utilise son attention. Le thème de l'attention est ici orienté vers la question de la satisfaction de l'individu : la concentration devient la condition d'une expérience s'apparentant au bonheur.

1.6. Les difficultés de concentration

1.6.1. La distraction : un signal d'alarme

Pour de La Garanderie (1982), la distraction se produit s'il n'y a pas de « projet de la conscience ». Dans ce cas, l'absence de direction nette suscite des « évocations » qui ne sont pas voulues : ce sont les distractions.

Pour Lachaux (2013), **la distraction est un signal d'alarme**, comme la douleur. Lorsqu'une personne est concentrée, elle fabrique une sorte de bulle qui l'isole de tout ce qui ne concerne pas son activité. Mais la réorientation de l'attention vers un événement potentiellement dangereux est possible, même si elle est très absorbée. Au niveau cérébral, ce système se situe dans la jonction temporo-pariétale. L'activité de cette zone permet de mesurer la distraction et donc la concentration. Lachaux montre aussi que la distraction entraîne une réorientation corporelle, qui constitue souvent la prolongation de la capture oculomotrice. Dans le cerveau, action et perception sont liées et le corps a tendance à s'orienter vers la cible de l'attention.

Cependant, la distraction est un phénomène bref : c'est lorsqu'elle se prolonge qu'elle est qualifiée de déconcentration.

1.6.2. Emotion et déconcentration

Les causes de la déconcentration sont souvent émotionnelles. Pour le neurologue Damasio (1999), l'émotion que suscite un objet a un rôle majeur dans le fait de capter et retenir l'attention et donc de la distraire de son but premier.

Dans le cerveau, le circuit qui permet de ressentir du plaisir joue un rôle important dans le phénomène de déconcentration : c'est le circuit de récompense⁴. Les neurones de ce circuit sont spontanément privilégiés par le cerveau. Le rôle de ce circuit est l'homéostasie⁵. Il réagit à des plaisirs physiques comme la nourriture mais aussi à de plaisirs plus abstraits comme une soirée entre amis, des raisonnements, des rêveries ainsi qu'aux signes annonciateurs de plaisir, ce qui explique l'impact de certaines images. Il suffit que l'attention s'oriente vers quelque chose d'apprécié pour que les neurones de ce circuit réagissent.

1.6.3. Représentations mentales et déconcentration

Les causes de la déconcentration sont aussi cognitives. L'attention peut être distraite par des événements extérieurs mais aussi par des pensées. Il existe dans le cerveau une zone

4 Les principales structures du circuit de récompense sont le pallidum ventral, le nucleus acumbens, le striatum ventral et le cortex orbito-frontal.

5 Homéostasie : « stabilisation des différentes constantes physiologiques » (in Rey, Tomi, Hordé, & Tanet, 1992). Lachaux (2013) explique que ce principe permet de « maintenir l'organisme dans sa zone de confort ».

appelée le réseau par défaut. Il se situe sur la face latérale du cortex et le long du cortex médian. Cette zone est active lorsque le cerveau est au repos et inactive lorsque l'individu est concentré sur une tâche. Lorsqu'il veut se concentrer sur une tâche, il y a une compétition entre le réseau par défaut et les régions du cerveau chargées de s'occuper de cette tâche : la stimulation engendrée par celle-ci doit être assez forte pour interrompre l'activité du réseau par défaut. L'imagerie mentale qui advient quand le cerveau est au repos et qui consiste à imaginer des situations passées ou futures implique les mêmes zones que le réseau par défaut. Il s'agit notamment du lobe temporal médian. Il comprend l'amygdale, l'hippocampe ainsi que le cortex périrhinal et entorhinal. Si cet ensemble de structures est lésé, il en résulte une amnésie et une difficulté à imaginer des situations. Le lobe temporal médian a un rôle central dans la mémoire épisodique et intervient dans l'imagination d'expériences à venir. Il permet de faire converger l'objet et son contexte, et de créer ainsi le souvenir. Mais il permet aussi de combiner ces éléments à l'infini et d'établir des connexions entre plusieurs concepts : par exemple la tour Eiffel fait penser à la tour de Pise qui fait penser à l'Italie et ainsi de suite. Ces associations d'idées absorbent l'attention, de la même manière que les objets dans le monde réel, surtout si ces représentations mentales activent le circuit de récompense.

Ainsi, les causes de la déconcentration peuvent appartenir au monde extérieur mais aussi à la vie mentale de l'individu. La déconcentration est souvent liée à un stimulus faisant réagir le circuit de récompense.

1.6.4. Les causes de la déconcentration : le manque d'intensité attentionnelle, la mauvaise cible attentionnelle, la superposition des objectifs

Certaines difficultés de concentration peuvent aussi être dues à une mauvaise utilisation des facultés attentionnelles. Pour Lachaux (2013), les difficultés de concentration sont liées soit à une intensité attentionnelle inadaptée, soit à un problème de cible, soit à un problème de programmation dans le temps.

L'intensité : l'intensité adaptée se situe entre « l'hyperfocalisation », où le contexte est éludé, et la dispersion, où l'attention est envahie par le contexte.

La cible : la question de la cible revient à se demander à quoi il est nécessaire de faire attention lors de la réalisation d'une tâche. Par exemple, lorsqu'un enfant apprend le piano, il

doit privilégier une des composantes de l'acte de jouer du piano, comme le mouvement des doigts ou le déchiffrage de la partition. Par la suite, ce sera la vitesse d'exécution puis l'émotion à transmettre. Un autre exemple qui illustre le changement de cible selon l'expertise est la lecture. En situation de lecture, l'identification des mots est le niveau local et le sens correspond au niveau global. Des études montrent que le niveau sur lequel se porte l'attention change au cours de l'apprentissage : ce qui est une unité pour l'expert est multiple pour le novice. Ainsi, lorsqu'il apprend à lire, l'enfant porte d'abord son attention sur la lettre, puis sur la syllabe, ensuite sur le mot et enfin en acquiert une reconnaissance globale. Le temps de lecture du mot ne dépend plus alors du nombre de lettres de celui-ci. Au début de l'apprentissage, le novice doit faire attention à toutes les composantes de ses gestes, mais à force d'entraînement, les différentes composantes s'unissent pour former un geste global. Au niveau neuronal, cela se traduit par la formation d'un réseau de neurones dédiés à ce geste, au sein des aires motrices du cerveau. Ce processus se retrouve dans l'acquisition du langage parlé. Quand un geste dispose de son propre réseau de neurones, l'attention se porte sur celui-ci et non sur plusieurs composantes. L'expert peut donc exécuter la tâche avec moins d'attention car il l'envisage de manière globale. Des difficultés d'attention peuvent être dues au fait que l'attention est dirigée vers un seul aspect de la tâche. Elles peuvent aussi être engendrées par une tâche trop lourde cognitivement car exigeant des capacités non automatisées.

La superposition des objectifs : avoir plusieurs objectifs ralentit les performances attentionnelles. Ainsi, dans les années 1920, le psychologue Jersild (1927) montre que basculer d'une tâche à l'autre a une incidence au niveau attentionnel : c'est le « *switch-cost* », le coût du changement. Voici un exemple d'expérience : des lettres sont présentées à des participants. Elles sont soit soulignées, soit surmontées d'un trait. Si la barre est au-dessous, il faut dire si la lettre est une voyelle ou une consonne. Si la barre est au-dessus, il faut dire si la lettre est en majuscule ou en minuscule. L'alternance des règles complique l'exercice. Cette expérience montre que le changement de consigne a un impact sur le temps de réponse. Cette situation est transposable dans la vie quotidienne lorsqu'un individu est absorbé par une tâche et qu'il est sollicité pour autre chose : il lui faut alors basculer d'une tâche à l'autre, ce qui occasionne une perte d'efficacité.

Ainsi, les difficultés d'attention surviennent lorsque l'individu a plusieurs objectifs qui se superposent. Cette situation est fréquente au quotidien. Ces objectifs peuvent être d'ordres divers : des choses à faire d'ordre pratique (les courses, le ménage) peuvent se superposer

avec des exigences professionnelles (rapport à rendre), des soucis familiaux (disputes, maladie d'un proche) et des limites personnelles (peurs, émotivité). Cela peut donc entraîner une surcharge provoquant un blocage général : l'individu ne parvient plus à se concentrer. Au contraire, quand l'individu a un objectif simple et unique, il y a une activité importante dans le cortex frontal dorso-latéral. Cette activité est renforcée par une activité des neurones dopaminergiques du circuit de récompense.

Est-il possible de faire plusieurs choses à la fois ? Selon Lachaux, lorsqu'une personne fait plusieurs activités à la fois, soit l'une d'elle est automatisée (par exemple parler et conduire, écrire et réfléchir), soit elle bascule d'une activité à l'autre. C'est la notion « d'échantillonnage », qui se construit grâce à l'expérience et qui permet d'évaluer la fréquence à laquelle la personne doit accorder de l'attention à quelque chose pour que tout se passe bien. L'attention bascule entre les diverses activités à faire selon un rythme qui lui paraît approprié du fait de son expérience. C'est ainsi qu'il est possible de préparer le repas du soir, de surveiller les enfants, de tenir une conversation avec son conjoint et de répondre au téléphone en distribuant un temps attentionnel pour chaque chose et en allant de l'une à l'autre.

L'attention est ainsi soumise à diverses influences et son contrôle peut s'avérer difficile. Elle peut aussi être perturbée de manière plus exceptionnelle par différentes pathologies.

1.7. Les pathologies de l'attention

Le fonctionnement des processus attentionnels peut être altéré en cas de fatigue, de dépression, d'épisode de stress mais aussi dans le cadre de pathologies particulières : il s'agit notamment des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité et des troubles neurologiques dus à des lésions cérébrales.

1.7.1. Les TDAH

Le trouble de l'attention est appelé « trouble déficit de l'attention/hyperactivité » selon les critères du DSM-4-TR (2004) et du DMS-V (2013). Les symptômes permettant de poser le diagnostic sont, d'une part, ceux qui se rapportent à l'inattention et, d'autre part, ceux qui se rapportent à l'hyperactivité et à l'impulsivité. Ainsi, un déficit peut être mixte, avec inattention prédominante ou avec hyperactivité prédominante.

Le trouble est appelé trouble hyperkinétique dans la CIM-10 (1993). Il peut alors apparaître comme « perturbation de l'activité et de l'attention » ou « trouble hyperkinétique associé à un trouble des conduites ». Les signes relevés pour les deux catégories sont un début précoce, un manque de persévérance dans les activités exigeantes sur le plan cognitif, la tendance à passer d'une activité à l'autre sans en finir aucune, une activité globale désorganisée, incoordonnée et excessive. Une tendance à l'impulsivité et aux imprudences est parfois notée. Il y a fréquemment un manque d'inhibition dans les rapports avec les adultes et des difficultés d'intégration dans les groupes d'enfants. Cela s'accompagne souvent d'un retard spécifique du développement de la motricité et du langage. Ces difficultés peuvent entraîner des difficultés relationnelles et une perte d'estime de soi.

Selon Thomas Brown (2005), les TDA touchent six grandes fonctions : la capacité à se fixer des priorités, à les organiser et à mettre en œuvre un plan pour les atteindre ; la capacité à définir et à maintenir la cible de son attention, et à en changer pour s'adapter à des changements d'objectifs ; la capacité à être réactif ; la capacité à réguler ses émotions, notamment pour faire face à la frustration ; la mémoire de travail ; la capacité à surveiller ses propres actions, pour s'assurer de faire les choses correctement, c'est-à-dire la capacité de contrôle.

Au niveau neurologique, les patients TDAH ont une activité plus faible que la normale dans le cortex préfrontal dorso-latéral et dans le gyrus cingulaire antérieur (deux régions clés du système exécutif).

Troubles attentionnels et dyslexie. Des troubles attentionnels s'observent souvent chez les enfants dyslexiques. D'après Touzin (2004), 27% des enfants hyperactifs avec déficit de l'attention présentent des troubles des apprentissages et 40% des enfants dyslexiques présentent des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité [(Meister, et al., 2001)⁶, cité par Touzin (2004)].

Toutefois, ce lien n'est pas explicité de manière consensuelle : certains auteurs pensent qu'il existe une origine génétique commune entre les troubles de l'attention et les troubles du langage. D'autres avancent l'hypothèse qu'il y a un trouble primaire, soit celui de l'attention, soit celui du langage, et qu'il entraîne un trouble secondaire attentionnel ou langagier (Touzin, 2004).

6 Meister, E. K., Bruck, I., Antoniuk, S. A., Crippa, A. C., Muzzolon, S. R., Spessatto, A., et al. (2001). Learning Disabilities : Analysis of 69 Children. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59 (2-B), pp. 338-341.

1.7.2. Les troubles attentionnels chez les cérébrolésés

La négligence spatiale unilatérale

Le trouble attentionnel peut se manifester comme un trouble visuo-spatial : l'attention est alors déficitaire dans ses capacités d'investigation spatiale. La négligence spatiale unilatérale (NSU) est la tendance à ignorer les événements situés dans le côté opposé à la lésion. Les patients négligent les événements dans la modalité visuelle et parfois dans les autres modalités sensorielles (auditives et somesthésiques). Le trouble est mis en évidence par des tests de barrage : il s'agit de cocher des éléments disposés sur une feuille. En général, les patients commencent par cocher les éléments du même côté que leur lésion et oublient l'autre côté. D'autres tests sont utilisés comme la bissection de ligne, la copie, la lecture, la recherche d'objet dans une image complexe. Mais souvent, l'observation du patient suffit à faire le diagnostic.

La simultagnosie dans le syndrome de Balint-Holmes

Lechevalier, Eustache et Viader (2008) évoquent le syndrome de Balint-Holmes où les patients ne peuvent pas voir plus d'un objet à la fois et ont une mauvaise exploration de l'espace. Ils ne peuvent pas appréhender plusieurs objets en même temps ni les comparer. Lorsque leur attention est dirigée vers un objet, elle ne peut se diriger vers un autre objet.

Lachaux en parle également en définissant ce trouble comme l'impossibilité de percevoir deux objets simultanément. Par exemple, si une personne trace deux traits devant un patient simultagnosique, il ne peut déterminer lequel est le plus long car ce sont deux objets distincts ; si elle relie ces deux traits pour former un U, la comparaison devient possible pour le patient.

Les troubles frontaux

D'après Lechevalier, Eustache et Viader, les patients qui présentent un syndrome frontal ont des difficultés attentionnelles très générales : ils ont des difficultés à donner la priorité à une information, à développer une stratégie d'action non routinière et à modifier cette stratégie.

Les lésions frontales entraînent une série de troubles comme la désinhibition, l'impulsivité, la distractibilité mais aussi la psychorigidité, les persévérations ou encore l'apathie.

Les patients peuvent effectuer un certain nombre de tâches simples parce que la plupart des réponses peuvent être faites de manière automatique. L'environnement entraîne

l'enclenchement de routines. Mais des difficultés apparaissent lorsqu'il s'agit de sélectionner une stratégie. Ils ont du mal à prendre une décision, à sortir de routines comportementales et à inhiber les automatismes.

Ces déficits peuvent être mis en évidence par un test comme le Wisconsin. Il s'agit alors de repérer des critères de classement. Les patients montrent des signes de persévérations. Celles-ci vont se retrouver dans les tests de fluence : les patients vont alors avoir des difficultés à modifier leur stratégie de recherche lexicale pour continuer la tâche.

Les difficultés de planification de stratégies peuvent apparaître dans des tâches comme la tour de Hanoï ou les six éléments (Shallice & Burgess, 1991). Les difficultés à inhiber un comportement peuvent être mises en évidence par la tâche de Stroop.

Ces patients auraient du mal à effectuer une anti-saccade : en effet lorsqu'une cible apparaît soudainement, l'attention est attirée vers elle. L'anti-saccade est la capacité à diriger volontairement son attention vers un autre côté. Or le fait de diriger son regard vers les informations saillantes de l'environnement est préservé, voire augmenté chez ces patients mais ils ont de la peine à contrôler leur attention et leur distractibilité est majorée.

Aphasie et troubles attentionnels

Chomel-Guillaume, Leloup, Bernard et Bakchine (2010) citent les travaux d'Erikson et coll. (1996) et les travaux de Corda et Douglas (1997) qui ont démontré l'existence de perturbations attentionnelles chez les patients aphasiques. En effet, les patients aphasiques se plaignent souvent d'une fatigabilité excessive et de difficultés lorsqu'il y a du bruit de fond ou plusieurs conversations en même temps. De même, mener plusieurs tâches à la fois leur est difficile. Ces difficultés traduisent un déficit d'attention soutenue et d'attention sélective, donc des difficultés à inhiber les distracteurs.

L'attention est omniprésente dans les actes de la vie quotidienne, qu'elle soit automatique et générée par les routines et les « saillances » de l'environnement, ou volontaire et donc soumise au contrôle de l'individu. Cette seconde forme se développe et s'améliore à travers un étayage social.

2.L'ETAYAGE DE L'ATTENTION

D'un point de vue physiologique, l'attention se développe grâce à un lent processus de maturation cérébrale. Toutefois cette composante organique est insuffisante pour expliquer le développement de l'attention. En effet, l'attention se développe en grande partie parce qu'elle est socialement étayée. Cet étayage s'observe dans les relations que l'enfant entretient avec son entourage, d'abord dans ses interactions avec la personne maternante puis dans les situations d'apprentissage où apparaissent les rôles d'expert et de novice. Cet étayage, spontané et implicite, peut inspirer une pratique clinique orthophonique. Il existe aussi des pratiques d'étayage explicite de l'attention. Certaines, à usage éducatif, offrent des programmes dont le but est d'entraîner l'attention à l'aide d'exercices spécifiques. D'autres pratiques utilisent la méditation dans le but d'une meilleure gestion des capacités attentionnelles.

2.1. Définition de l'étayage

2.1.1. L'étayage selon Bruner : un étayage cognitif

Bruner (1991) a étudié la notion d'étayage dans le développement cognitif de l'enfant. Il s'appuie pour cela sur les travaux de Vygotsky qui a montré le rôle des interactions sociales dans le développement des fonctions psychiques supérieures. L'étayage est un aide extérieure fournie par l'adulte, qui permet à l'enfant de développer ses possibilités. Le premier niveau de l'étayage est uniquement attentionnel : l'adulte fait en sorte de « protéger » l'enfant de la distraction en faisant converger son attention propre et celle de l'enfant. A un niveau plus élaboré, l'adulte intègre l'enfant dans des activités qui lui font comprendre les relations causales. Ces activités sont simplifiées et favorisent donc la réussite. De plus, elles sont l'occasion d'interactions qui apprennent à l'enfant les conventions qui régissent la communication.

Pour étayer l'enfant, l'adulte met en place des formats.

Les formats

Un format est une situation où un tuteur crée un cadre spatial et interactif dans lequel il propose des comportements que l'enfant s'approprie progressivement. Ce cadre permet la structuration des échanges. Il a ses propres règles, il est répétitif, il est créé intentionnellement par le tuteur mais il se met en place de manière imprévisible. Ainsi, la

mère et l'enfant font souvent les mêmes jeux, partagent les mêmes occupations, ont des façons singulières d'interagir. La mère va reproduire de manière très proche ces activités qui reviennent régulièrement : ainsi, elle standardise des situations en leur donnant des règles qui régissent leur déroulement. Par exemple, le moment du bain va se passer de manière toujours similaire, avec des jeux, des ritournelles, des actions itératives (nommer les parties du corps à l'habillage, se regarder dans la glace enveloppé dans les serviettes, etc.). Ce comportement maternel est utile pour l'enfant car les configurations répétitives l'aident à mieux comprendre ce qu'il voit et à prévoir ce qui va se passer.

Les formats favorisent ainsi le développement langagier et cognitif de l'enfant. Dans le cadre de l'étude de ce développement, Bruner s'intéresse aussi à « l'interaction de tutelle », c'est-à-dire à la manière dont un adulte peut aider un enfant dans la résolution d'un problème.

L'interaction de tutelle

L'interaction de tutelle désigne une situation où un adulte essaye d'amener un enfant à résoudre un problème qu'il ne serait pas parvenu à résoudre seul.

Bruner (1991) observe la manière dont le tuteur soutient l'enfant lors de situations qui demandent à l'enfant de trouver une solution. Ces observations lui permettent de définir le rôle du tuteur qu'il décline en six fonctions : l' enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des conduites déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration.

L' enrôlement consiste à attirer l'attention de l'enfant, susciter son intérêt et le faire adhérer à la tâche à réaliser. Si l'enfant était en train de jouer à ce moment-là, le tuteur l'amène à interrompre son jeu pour passer à l'activité proposée. Cela implique le renoncement aux jeux imaginaires et l'acceptation de la contrainte. Ensuite, le tuteur **réduit les degrés de liberté** de l'enfant, c'est-à-dire qu'il simplifie la tâche afin que les exigences de celle-ci soient en adéquation avec les capacités de l'enfant. Il réduit alors le nombre d'actes nécessaires à la résolution du problème et aide ainsi l'enfant à se concentrer sur les éléments pertinents. Durant toute l'action il **maintient l'orientation** de l'enfant en l'aidant à focaliser son attention sur l'objectif de la tâche et il entretient sa motivation. Le rôle du tuteur est aussi de faire prendre conscience à l'enfant de l'écart entre sa production et la production attendue, de lui faire constater en quoi ce n'est pas pareil. Il aide l'enfant à **contrôler sa frustration** et à se dégager peu à peu de la dépendance de cette tutelle afin qu'il devienne autonome. Enfin, dans la **démonstration**, il montre à l'enfant des modèles de solutions pour que ce dernier

puisse les comprendre. Il imite un essai de solution de l'enfant dans le but que celui-ci l'imite à son tour mais sous une forme plus appropriée.

La finalité de cet étayage est cognitive : il s'agit d'aider l'enfant à trouver une solution. Mais en pratique, il est principalement attentionnel : il s'agit bien d'attirer l'attention de l'enfant sur un point précis et de l'orienter ou de la canaliser si nécessaire. Cet étayage attentionnel s'observe en séance de rééducation orthophonique.

A cet étayage cognitif se superpose un étayage d'ordre affectif, mis en place précocement, qui influe sur la capacité d'attention.

2.1.2. L'ajustement mère-enfant de Winnicott : un étayage affectif

Winnicott (1970) pense que l'une des causes possibles de l'inattention et de l'inaptitude à se concentrer est à chercher dans la mise en place dans les premières heures et les premiers jours de la vie d'un *holding* maternel défectueux. Le *holding* correspond à la manière dont la mère soutient et porte l'enfant d'un point de vue physique et psychique. Pour se développer de façon harmonieuse, le nourrisson a besoin du soutien protecteur de sa mère qui ajuste son comportement de manière tout à fait adaptée à son enfant. Une mère suffisamment bonne est une mère qui, pendant un temps, se voue entièrement à l'unique activité de prendre soin de son bébé. Elle satisfait alors les besoins de son enfant dans tous les domaines et le protège en se mettant à sa place pour savoir ce dont il a besoin. Par la suite, l'enfant qui a reçu ce *holding* maternel affectueux et sécurisant est en mesure de l'intégrer pour le faire sien et prendre appui sur celui-ci.

A un stade précoce, le bébé est constamment au bord d'une angoisse inimaginable contre laquelle la mère joue le rôle de rempart (Winnicott, 1970). Cette angoisse peut revêtir différentes formes : la peur de se morceler, de ne pas cesser de tomber, de ne pas avoir de relation avec son corps, de ne pas avoir d'orientation. Ces peurs constituent l'essence des angoisses psychotiques. Une carence maternelle, autrement dit un soutien maternel précaire dans ces premiers temps du développement de l'enfant peut avoir des conséquences graves telles que le développement de troubles de la personnalité, liées à la difficulté de différencier le Moi et non-Moi, et empêcher le développement d'habiletés telles que la capacité de se concentrer.

Un étayage affectif défaillant peut avoir des répercussions sur les habiletés attentionnelles de l'enfant.

2.1.3. Les conséquences d'un étayage défaillant

Au niveau neurologique, l'angoisse active l'attention-alerte afin de mobiliser des ressources pour se prémunir d'un danger (Lachaux, 2013). Une angoisse due à un *holding* défaillant, autrement dit à une situation familiale insécurisante, peut provoquer chez un enfant un état de vigilance exacerbée : il est alors très réactif à tout ce qui l'entoure comme si ses sens étaient intensément aiguisés. Il perçoit certaines stimulations extérieures comme des menaces.

Winnicott dit aussi que le jeu qui implique la concentration n'est possible que si l'enfant ne ressent pas d'angoisses trop fortes. Un sentiment d'insécurité peut donc empêcher l'immersion de l'enfant dans une activité ou un jeu.

L'étayage comporte ainsi plusieurs dimensions. D'un point de vue cognitif, le tuteur met en place une sorte d'échafaudage, qui constitue une structure temporaire sur laquelle l'enfant s'appuie pour progresser et dont il se dégage par la suite. Au niveau affectif, il s'agit d'un soutien qui le protège, le rassure et le rend disponible aux apprentissages. L'étayage est le fruit d'une interaction sociale. Il n'est donc possible que si les protagonistes ajustent leur attention à l'attention de l'autre : cet ajustement est l'attention conjointe.

2.2. L'étayage de l'attention par l'attention conjointe

L'attention conjointe constitue le premier étayage attentionnel de l'adulte destiné à l'enfant et s'observe dans les interactions précoces entre la mère et l'enfant. C'est aussi la base de la situation d'enseignement. Le concept d'attention conjointe place donc l'attention dans une dynamique relationnelle.

2.2.1. Qu'est-ce que l'attention conjointe ?

Citton (2014) donne une définition minimale de l'attention conjointe. C'est le fait de « faire attention à ce à quoi l'autre fait attention ». Il rappelle qu'en psychologie expérimentale la notion d'attention conjointe désigne la situation où, à partir de 9 mois, le parent d'un enfant dirige son regard vers un objet autre que l'enfant. L'enfant commence alors à diriger son

regard vers ce même objet. Il est bien question d'attention conjointe dans la mesure où les deux sujets sont attentifs l'un à l'autre et où c'est l'attention de l'un vers un objet qui pousse l'autre à prêter attention à ce même objet. Pour comprendre les ressorts de l'attention conjointe, Citton propose une analyse basée sur la notion d'un écosystème répondant à plusieurs principes.

2.2.2. Attention conjointe et écosystème attentionnel

Citton (2014) parle de l'attention conjointe comme d'une « attention présentielle » : cette forme d'attention implique la proximité physique des personnes. Chacune prête attention à ce qui mobilise l'attention des autres et ajuste ainsi son comportement selon ce qu'elle perçoit de son entourage. Les attentions individuelles s'influencent mutuellement lorsqu'elles sont en présence les unes des autres.

Il propose d'analyser les « écosystèmes attentionnels » à travers trois phénomènes qui caractérisent l'attention conjointe : le principe de réciprocité, l'effort d'accordage affectif et les pratiques d'improvisation.

Le principe de réciprocité

Le principe de réciprocité est le fait que l'attention circule entre les personnes parties prenantes d'une interaction, comme dans une conversation. Chacun est attentif aux retours attentionnels de l'autre. Le principe de réciprocité invite à une alternance des rôles. Mais il n'implique pas forcément un rapport d'égalité parfaite comme c'est le cas entre un maître et un élève ou une personne laconique et une personne bavarde.

L'accordage affectif ou connexion émotionnelle

Etre attentif à autrui, c'est être attentif à ce que ressent l'autre : c'est l'effort d'accordage affectif. Il permet à deux interlocuteurs d'être connectés émotionnellement l'un à l'autre. Il est constitué de subtiles adaptations et de petites attentions pour autrui, comme de minuscules gestes d'encouragement, de sympathie, de prévention, de persuasion ou de réconfort.

Les pratiques d'improvisation

Pour trouver cet ajustement et s'adapter immédiatement à une situation, les personnes en situation de communication improvisent sans cesse. Cela nécessite de s'extraire des routines et de prendre le risque d'inventer quelque chose dans l'interaction. Dans une situation d'attention conjointe, comme lors d'une conversation, il n'est pas possible de suivre à la lettre

un scénario préétabli. A l'inverse, ce qui vient de la télévision est souvent préprogrammé et protégé des risques de l'improvisation.

2.2.3. Enseignement, spectacle et attention conjointe

Citton (2014) s'intéresse aux situations d'enseignement car elles s'appuient sur l'attention conjointe entre l'enseignant et les étudiants. Il cherche à comprendre les ressorts d'une situation d'enseignement idéale. Il faut pour cela que le professeur mette en œuvre trois principes, qui découlent de ceux qui régissent les situations d'attention conjointe : il s'agit d'abord de « la nécessité d'attention aux retours attentionnels ». Si l'enseignant s'adapte aux signes qu'il perçoit dans son auditoire, sa parole sera mieux reçue. « La nécessité de connexion émotionnelle » part du principe que toute communication est fondée sur un substrat affectif. De ce fait, l'enseignant doit se connecter avec ses étudiants au niveau émotionnel. L'enseignant doit donc chercher à repérer ce que ses étudiants ne comprennent pas et à mesurer les réactions affectives suscitées par les propos échangés. Enfin, à travers « la nécessité d'invention », l'enseignant, parce qu'il aura prêté attention à ce que lui renvoient ses élèves, va chercher de nouveaux mots, de nouvelles analogies, d'autres procédés pour aider chacun. Citton conçoit la classe comme un écosystème attentionnel où l'attention et l'invention convergent dans le but d'accroître « la faculté à remarquer ». L'enseignant doit amener l'étudiant à « une habitude et un plaisir à remarquer »⁷. Cela conduit à chercher et à inventer ensemble.

Pour Citton, l'individu apprend à chercher en imitant. Ainsi, la meilleure manière d'apprendre à l'autre à chercher est de chercher ensemble. Il ne faut pas faire semblant de chercher quelque chose que l'un des deux aurait déjà trouvé, ni désigner ce qu'il faut avoir remarqué, mais faire ensemble de vrais « gestes de recherche ». Pour cela, il est préférable que les personnes soient en présence physique les unes des autres car c'est l'ajustement des corps entre eux, par des mimiques, des gestes, des regards qui permet l'attention conjointe. Enfin, le nombre de personnes en présence doit être réduit afin de maintenir une attention conjointe et réciproque entre tous. Le fait d'être en présence physique d'autrui donne une intensité particulière à la situation. Cette intensité se retrouve les situations de spectacle vivant comme les représentations théâtrales ou les manifestations sportives. Ces situations mettent particulièrement en valeur une caractéristique de l'attention conjointe. Il s'agit de « la

⁷ Citton fait référence aux cours de Husserl sur la phénoménologie de l'attention. Husserl dit, d'après Citton, que « l'essence de l'attention consiste en un travail opéré pour accroître notre capacité à remarquer ce qu'il y a de remarquable sous les yeux ».

fascination du suspense gestuel ». Le caractère irréversible et imprévisible du geste de l'artiste ou du sportif concentre l'attention de manière très intense. Ce suspense est exacerbé lors de manifestations spectaculaires mais peut se retrouver dans toutes les situations d'attention conjointe où un geste est en train de se faire.

Citton insiste ainsi sur l'importance de l'attention conjointe dans les processus d'apprentissage, à cause des réajustements que la proximité corporelle rend possibles. De plus, cette proximité physique permet l'émergence des émotions, des affects qui sont indispensables pour stimuler le raisonnement et chercher intellectuellement.

Dans tous les écosystèmes attentionnels, qu'il s'agisse de situations d'apprentissage ou d'autres situations de la vie quotidienne, c'est en grande partie la communication verbale et non verbale qui permet d'ajuster l'attention des personnes en présence. Cette attention conjointe régulée par le langage se met en place très tôt dans le développement de l'enfant.

2.3. L'étayage de l'attention par le langage

2.3.1. Le langage comme objet d'attention

Pour Bruner (1991), le développement du langage et le développement de l'attention sont étroitement imbriqués. L'attention joue un rôle fondamental dans le développement du langage et le langage est un instrument de régulation de l'activité conjointe et de l'attention conjointe.

Le regard, outil de communication non verbale, comme objet d'attention

L'attention conjointe s'établit dans un premier temps grâce au regard conjoint. Bruner (1987) décrit le contact prolongé des regards qui s'établit dès 2 mois entre la mère et son bébé. Boysson-Bardies (2010) souligne également l'importance de ces échanges de regards entre la mère et son enfant pour capter et retenir l'attention de celui-ci et lui attribuer le statut d'interlocuteur à part entière de l'échange. Ce contact visuel est un prérequis à l'établissement de l'attention conjointe. Au travers de ce regard conjoint, l'enfant apprend de nombreuses choses. Il comprend d'abord que le regard a valeur de sens dans la situation de communication : c'est la valeur déictique. Il intègre que son regard peut piloter le regard de l'autre sur un même objet et qu'il peut le renseigner sur l'état mental de son interlocuteur. Avec le temps, les situations d'attention conjointe s'enrichissent de leviers supplémentaires

comme la référence conjointe et l'action conjointe, et font du langage l'un des principaux objets d'attention.

Les jeux de nourrice : le langage comme objet de l'attention

Au cours des premières années de l'enfant, les situations d'attention conjointe connaissent une progression : regard conjoint, attention conjointe, référence conjointe et action conjointe se développent grâce aux formats proposés par l'entourage. Certaines activités y sont propices, en particulier les jeux de nourrice : les jeux de cache-cache, d'échange et les jeux ritualisés et répétés avec des objets. Ces jeux ont une fonction bien spécifique puisqu'ils consistent à faire du langage l'objet de l'attention de différents partenaires. Ils sont pour le tuteur des cadres qui lui permettent d'attirer l'attention de l'enfant sur les règles de la communication et sur celles de la langue maternelle. L'enfant y apprend de manière implicite les structures de base de la communication telles que l'alternance des tours de parole et des tours de rôles. Il y acquiert aussi les premiers universaux linguistiques – les concepts d'agent, d'action, d'objet, de destinataire – et devient capable de segmenter les actions (exemple : maman /donne/ le chat/ à Richard) et d'en modifier l'ordre (Bruner, 1991). Il repère plus facilement les catégories grammaticales au sein des phrases, c'est-à-dire qu'il comprend peu à peu les fonctions des mots ainsi que leur enchaînement. Pour cela, il met en rapport le langage qu'il entend et le cadre spécifique du jeu dans lequel ce langage apparaît.

Le langage est ainsi au cœur de ces jeux de nourrice. Il est à la fois l'objet de l'attention et le moyen d'étayer l'attention. Il prend pour cela des caractéristiques particulières : Bruner qualifie ce langage spécifique de « langage adressé à l'enfant » (LAE).

2.3.2. Le LAE, un langage qui maintien et oriente l'attention

Le LAE permet d'attirer et de retenir l'attention de l'enfant en utilisant un discours clair, simple et facilement compréhensible pour lui [(Bruner, 1978) et (Bruner, 1987)] Il se caractérise par le fait que l'adulte utilise un ton plus élevé, accentue les mots à contenu sémantique, parle plus lentement, fait des pauses plus longues et s'exprime d'une manière intelligible pour l'enfant. Ce langage comprend de très nombreuses adaptations. Sur le plan sémantique, le lexique est peu diversifié et concret, il est lié aux activités quotidiennes de référence comme le repas, le bain ou les jeux. Les relations sémantiques utilisées par les mères sont surtout des relations agent à action et action à objet. Les énoncés sont brefs et

courts et ne comportent ni subordonnées ni conjonctions. Les mères appellent souvent leur enfant par son prénom. Sur le plan syntaxique, elles utilisent de façon prédominante des structures présentatives du type « voilà... », « c'est le... ». L'usage des vocatifs comme « oh, regarde » signale qu'il y a quelque chose à regarder et indique que la cible attentionnelle change. La longueur moyenne des énoncés est adaptée à la compréhension, s'accroît avec l'âge de l'enfant et varie selon les contextes. Enfin, sur le plan pragmatique, les actes de parole utilisés par les mères sont plutôt des demandes d'information ou des demandes d'action, des demandes de description et des déclarations. Entre la naissance et 18 mois, le LAE se caractérise aussi par sa grande redondance.

Ce langage est ajusté aux capacités de compréhension de l'enfant et permet de susciter et de maintenir l'attention conjointe. Il est associé à une adaptation du comportement de la mère qui consiste à mettre en place des routines et à se régler sur la disponibilité de l'enfant.

2.3.3. Situation d'étayage maternel de l'attention avec LAE

Pêcheux et al. (1997) ont étudié des situations d'étayage de l'attention chez des enfants de 1 à 3 ans dans une situation de lecture. Du côté des enfants, ils remarquent qu'ils soutiennent leur attention pendant plus longtemps que lors d'interactions avec des jouets. Du côté des mères, ils notent un étayage discret : leur posture et leurs verbalisations sont adaptées à l'âge de l'enfant et, lorsque ce dernier est inattentif, elles modifient peu leur comportement. Elles accordent leur attention à l'objet de distraction de l'enfant. Puis elles attendent que l'enfant soit à nouveau disponible en maintenant le cadre de la routine. L'étayage se fait donc à travers le langage adapté à l'enfant (LAE) et l'attente de la disponibilité de l'enfant, cela à l'intérieur du cadre que constitue la routine.

Le langage apparaît ainsi à la fois comme un objet d'attention mutuelle et comme un outil de mobilisation de l'attention. Les orthophonistes l'utilisent à ce titre, même si ce n'est pas toujours de façon consciente. Leur pratique montre qu'il est souvent utilisé combiné à un autre outil susceptible de mobiliser l'attention conjointe : le jeu.

2.4. L'étayage de l'attention par le jeu

Au fur et à mesure que l'enfant grandit et que sa motricité se développe, l'attention conjointe est enrichie par l'action conjointe. Le jeu constitue une forme d'action conjointe privilégiée par l'enfant.

2.4.1. Qu'est-ce que le jeu ?

Les différentes catégories de jeux selon Piaget

La classification de Piaget (1968) définit trois grands types de jeux qui correspondent à différents stades du développement de l'enfant.

Il distingue les jeux d'exercice, les jeux symboliques et les jeux de règles. Les jeux d'exercice constituent la première catégorie. Ils visent la satisfaction motrice que procure le jeu, comme par exemple le fait de sauter un ruisseau pour le simple plaisir de sauter. Ils s'appuient sur des schèmes⁸ d'action et reposent sur le principe d'assimilation fonctionnelle⁹. Ces jeux apparaissent très précocement et sont caractéristiques de la période sensori-motrice (jusqu'à 2 ans), même s'ils peuvent être repérés tout au long du développement de l'enfant.

La deuxième catégorie, celle des jeux symboliques, apparaît en même temps que le langage et se prolonge jusqu'à 6-7 ans. Ils consistent à reproduire un schème sensori-moteur en dehors de son contexte et en l'absence de son objectif habituel. Le principe à la base de ces jeux est le « faire-semblant » et implique la capacité à se représenter un objet absent, c'est-à-dire la capacité à l'imaginer. L'objet du jeu peut être absent dans la réalité et n'être présent que dans la représentation que s'en fait l'enfant. Un objet peut être représenté par un autre. L'enfant en tire un véritable plaisir fonctionnel et il peut, à travers ce type de jeu, réaliser certains de ses désirs et régler des conflits internes.

Les jeux de règles, qui constituent la troisième catégorie, se développent dès l'âge de 4 ans et se pratiquent jusqu'à 11 ans et plus. Ils supposent nécessairement les relations sociales et interindividuelles. Les enfants jouent les uns avec les autres : en effet, un jeu de règles implique au moins un partenaire. Le groupe définit la règle et chaque joueur doit s'y

8 Un schème est un ensemble de conduites stables et intériorisées.

9 L'assimilation est un mécanisme général qui permet d'expliquer l'intégration de tout élément nouveau dans les structures mentales de l'individu. L'assimilation fonctionnelle correspond au besoin de répétition d'une action.

soumettre. Ils ont pour caractéristique essentielle de mettre de l'ordre. Les règles sont d'abord simples puis se complexifient.

A ces trois catégories de jeux, Piaget ajoute les jeux de construction ou de création qu'il situe dans une catégorie intermédiaire, à mi-chemin entre le travail et le jeu.

Cette typologie met en évidence le lien entre les possibilités cognitives et les aptitudes sociales de l'enfant, et les différents types de jeux. Toutefois, elle peut être enrichie par la réflexion de Brougère (2005) sur ce qui fait l'essence du jeu.

Les cinq caractéristiques du jeu et l'indice de ludicité

Pour Brougère (2005), le jeu ne se rapporte pas à un contenu ou à des activités spécifiques. Certains jeux n'ont rien de divertissant tandis que certaines situations qui ne sont pas considérées comme des jeux peuvent se révéler ludiques. Il se refuse à donner une définition du jeu mais définit cinq caractéristiques qui permettent d'analyser si une activité ou une situation est un jeu : le second degré, la liberté du joueur de jouer ou non, l'existence de règles, la frivolité et l'incertitude. Les participants au jeu créent un cadre secondaire spécifique, qui se distingue du cadre primaire de la réalité. Tout peut devenir jeu si c'est le choix des joueurs. Ils peuvent décider d'entrer dans le jeu et de s'en retirer à tout moment. Ils se soumettent aux règles du jeu qu'ils créent ou acceptent. A défaut, ils sortent du jeu. Le jeu est frivole au sens où il a des conséquences limitées dans la réalité. La réflexion de Bruner (1991) va dans ce sens puisqu'il explique que le jeu est un moyen de réduire les conséquences de ses propres actes et donc d'apprendre dans une situation comportant moins de risques. Le jeu permet également de faire des expériences et d'oser faire des essais en dehors de toute pression extérieure. Il offre l'opportunité d'essayer des routines qui seront par la suite reprises et intégrées dans d'autres actions (Bruner, 1991). Enfin, selon Brougère, l'issue du jeu est toujours incertaine.

Il reprend la notion d'« indice de ludicité » imaginée par Lardinois (2000), qui permet d'éviter d'utiliser le qualificatif « ludique » souvent trop flou, et d'indiquer plutôt l'intensité de la dimension ludique d'une situation. Cela permet aussi de distinguer ce qui est vraiment du jeu. Un jeu librement choisi par des participants est différent d'une situation de jeu imposée par un adulte en vue de favoriser un apprentissage.

L'indice de ludicité prend en compte plusieurs indicateurs : la dimension du second degré, les règles, l'espace de décision, la frivolité et la dimension d'incertitude. Ces différents apports

permettent d'analyser le jeu en situation de rééducation orthophonique. L'indice de ludicité permet de nuancer la manière de caractériser une situation : il permet de sortir d'une classification binaire qui opposerait le jeu et le travail pour analyser ce qui dans une situation est ludique ou ne l'est pas, et selon quelle intensité.

L'aspect ludique d'une situation a une action mobilisatrice sur l'attention de l'enfant. Cela explique son omniprésence en séance de rééducation orthophonique.

2.4.2. Impact du jeu sur l'attention

Plusieurs caractéristiques du jeu en font un support efficace de l'attention de l'enfant : il est routinier tout en admettant des variantes et il est susceptible de plonger le joueur dans un état d'intense concentration.

Le jeu est un cadre permettant de mettre en place des routines prévisibles et séquencées

Dans le jeu, le scénario est globalement prévisible (Bruner, 1991). L'enfant est attentif à la séquence d'actions qui répond à un ordre précis. Face à un jeu qu'il connaît, l'enfant peut anticiper ce qui va se passer. Cette possibilité d'anticipation est rassurante : l'enfant a le sentiment de maîtriser la situation. Il peut comprendre les notions de temporalité et s'adapter aux nouveautés proposées. Le jeu s'appuie en général sur une structure profonde très routinière qui en constitue le cadre inamovible. Par exemple, dans le jeu du « coucou caché », la séquence « interpellation de l'attention/disparition de l'objet/réapparition de l'objet » ne change pas. Cette structure de base est complétée par une structure de surface. Celle-ci correspond à une infinité de variations possibles qui permettent l'improvisation comme les changements de rôles, les variations prosodiques ou discursives, l'adaptation des règles aux propositions de l'enfant. Toutes ces adaptations permettent au tuteur de créer la surprise et de régler constamment le jeu sur le niveau d'attention de l'enfant.

Parfois cet ajustement est bancal et le tuteur ne parvient pas à construire des règles utilisables par la suite. Bruner (1991) illustre cette situation en décrivant un jeu de « coucou caché » qui dysfonctionne. La mère ne comprend pas ce que lui renvoie l'enfant. Elle néglige de capter son attention et ne suit pas ses initiatives : le jeu ne peut donc pas se mettre en place. Toutefois, il est remplacé par un autre jeu, basé non plus sur la disparition/réapparition mais sur la poursuite.

Ces dysfonctionnements ne sont pas la règle. Très souvent, le jeu est plutôt bien mené, et il absorbe alors toute l'attention de l'enfant.

Le jeu favorise l'attention volontaire et la concentration

Winnicott (1971) explique que le jeu crée un « espace potentiel » entre l'enfant et le monde extérieur. Celui-ci n'est ni l'espace psychique interne de l'individu, ni l'espace de la réalité extérieure. C'est une aire intermédiaire à laquelle contribuent la réalité intérieure de l'individu et la réalité extérieure. Elle rend possible une relation entre l'individu et le monde. L'enfant la construit d'abord à l'aide d'un « objet transitionnel », puis l'investit en jouant. Le jeu est alors caractérisé non par un contenu spécifique mais par un état proche de la concentration. Cet état évoque une attitude de retrait. Quand l'enfant joue, il se retire dans une certaine mesure de la réalité sans toutefois en être vraiment coupé. Cet espace d'abord investi par le jeu sera ensuite celui de l'expérience culturelle. L'expérience culturelle est un mode d'expérimentation interne qui caractérise l'art, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. La condition d'existence de l'espace potentiel est un maternage « suffisamment bon » au cours des premières années de la vie.

L'enfant peut alors se retirer dans cet espace, s'y concentrer et y construire un espace mental de travail.

Cette focalisation de l'attention du joueur peut être décrite comme une sorte de bulle dans laquelle le joueur est plongé. Elle peut être transposée à d'autres situations que le jeu.

Le jeu et les bulles d'attention

Le jeu constitue une sorte de bulle d'attention étendue à la vie quotidienne (Lachaux, 2013). Lorsqu'une personne joue, elle s'extrait momentanément du monde extérieur et ne se laisse distraire ni par les aléas du monde extérieur ni par ses soucis personnels. Le jeu permet de simplifier le monde et la réalité car les informations à prendre en compte sont réduites.

Afin de programmer son attention dans le temps, Lachaux (2013) conseille de suivre cette piste et de se créer des bulles d'attention pure qui sont des courts moments d'attention. Pour solliciter au préalable le système exécutif, les choses à faire sont décomposées en petites tâches, en « bulles », dont l'objectif est simple et clair. L'individu se centre alors sur un seul élément en éludant tout le reste. La durée de la bulle est limitée dans le temps, entre 5 et

10 minutes par exemple. Cela permet de dégager le cerveau des soucis organisationnels, donc des situations de double tâche, et de le rendre disponible à une seule chose. Si la durée de la bulle est suffisamment courte, le système exécutif accepte de mettre en veille tous les autres objectifs pour se concentrer uniquement sur celui qui a été défini comme prioritaire.

Lorsque plusieurs tâches sont à réaliser sur un même laps de temps, il est conseillé d'établir une frontière entre chacune de ces tâches afin de libérer la mémoire de travail et de se concentrer de manière exclusive sur l'une d'elles. Si une tâche complexe est à entreprendre, mieux vaut la diviser en sous-tâches faciles à exécuter. Savoir programmer son attention dans le temps permet un gain d'efficacité et procure un sentiment de satisfaction visible au niveau des activations neuronales¹⁰.

Lachaux compare la bulle d'attention au jeu où le joueur s'extrait des contingences du réel pour s'immerger dans un monde aux règles et à la finalité simplifiées.

Le dispositif ludique ou la bulle sont bénéfiques au niveau attentionnel. Leur utilisation pour soutenir l'attention de l'enfant est donc justifiée. Certaines conditions sont toutefois requises pour que l'étayage soit efficace.

2.4.3. Les conditions nécessaires à l'étayage de l'attention par le jeu

La zone proximale de développement

L'attention de l'enfant peut décroître si le jeu est devenu trop prévisible ou trop difficile. Pour maintenir l'attention de l'enfant, le tuteur doit calibrer et adapter le jeu pour qu'il corresponde à la zone proximale de développement (ZPD) du novice. Cette notion définie par Vygotsky (1978) représente la distance entre le niveau de développement actuel, c'est-à-dire la résolution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel, qui correspond à la résolution de problèmes supervisée par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus habiles¹¹. Dans une situation d'étayage de l'attention volontaire où la tâche à réaliser est dans la ZPD de l'enfant, le soutien apporté par le tuteur peut permettre au novice de maintenir l'attention conjointe et d'accroître son attention volontaire.

10 Activation des neurones dopaminergiques du circuit de récompense.

11 Vygotsky, 1978, p. 86 ; Bodrova & Leong, 2011, p. 62

Cziksentimihalyi (2005) dit que le joueur doit se placer dans le corridor de l'expérience optimale pour bénéficier de la situation (*cf.* annexe n°6). Ce couloir correspond à l'ensemble des cas où les capacités de l'individu sont en adéquation avec les exigences de la tâche à réaliser. La tâche n'est alors ni trop simple (ce qui est source d'ennui), ni trop difficile ou complexe (ce qui est source d'échec) et elle permet à l'individu d'y trouver du plaisir et un certain épanouissement.

Le cadre sécurisant

Selon Winnicott (1971), certaines conditions doivent être réunies pour être en capacité de jouer. Le jeu ne doit pas être un acte de soumission mais doit être spontané. De plus, l'enfant doit avoir confiance en l'autre joueur et il ne doit pas être en proie à des angoisses trop importantes. Il doit se sentir en sécurité et rassuré pour être disponible au jeu.

Le plaisir

Brougère (2005) défend l'idée que la principale fonction du jeu doit être le plaisir et non pas l'apprentissage. Le jeu permet avant tout de se divertir. Il rend l'individu maître de son plaisir et jouer serait une recherche de la jouissance. Il correspond à ce que Cziksentimihalyi définit comme les activités autotéliques, ou expériences optimales, qui mobilisent toute l'attention de l'individu et le rendent plus heureux. Celles-ci provoquent un sentiment de découverte, qui offre un nouveau regard sur le monde. Elles développent une conscience de soi plus fine et actualisée, permettent d'atteindre un haut niveau de performance, rendent le soi plus complexe et le font grandir. Elles représentent de petits moments de bonheur.

Le jeu représente l'une des meilleures médiations pour développer l'attention et l'action conjointe. De manière très spontanée, il est utilisé par les tuteurs pour étayer l'attention de l'enfant de façon implicite. Pour mobiliser cette attention, d'autres propositions plus explicites sont possibles.

2.5. L'étayage explicite de l'attention

2.5.1. La prise en charge des troubles attentionnels en orthophonie

La rééducation des troubles de l'attention ne fait pas partie de la nomenclature générale des actes professionnels des orthophonistes. Toutefois, il est nécessaire en séance de tenir compte

du paramètre attentionnel, de s'adapter en conséquence et, dans certains cas, d'entraîner spécifiquement les processus attentionnels.

La rééducation de l'attention est souvent entreprise dans le cas de troubles du langage et de la communication d'origine neurologique. En effet, cette rééducation est nécessaire quand un trouble attentionnel s'associe au trouble phasique, ce qui s'avère fréquent. Ainsi, Chomel-Guillaume, Leloup, Bernard et Bakchine (2010) affirment que le langage ne fonctionne pas indépendamment des autres fonctions cognitives et que le diagnostic de l'aphasie devrait être accompagné d'un bilan neuropsychologique évaluant notamment les capacités attentionnelles, les fonctions exécutives et les troubles neuro-visuels. L'attention et la mémoire sont à la base des processus d'apprentissage : il est donc nécessaire de les évaluer et d'en tenir compte en rééducation.

L'adaptation du cadre et des contenus rééducatifs pour mobiliser l'attention

Garnier et Senaillet (2014), dans leur mémoire d'orthophonie, font un état des lieux de la prise en charge des enfants présentant un TDAH et une dyslexie, et s'interrogent sur la rééducation des troubles de l'attention¹². Elles proposent un questionnaire d'analyse de pratique à des orthophonistes prenant en charge des enfants ayant ce profil. L'objectif de leur étude est de savoir si les orthophonistes adaptent le cadre et le contenu de la séance. Voici les adaptations du cadre qu'elles proposent : encourager, s'adapter à la concentration de l'enfant, aménager le lieu de travail, maintenir l'enfant dans un cadre, structurer le contenu de la rééducation en indiquant les tâches et le temps nécessaire pour les accomplir, proposer des activités nouvelles et attrayantes, proposer un créneau horaire favorisant la concentration. Les adaptations du contenu correspondent à la mise en place d'exercices spécifiques sollicitant l'attention (soutenue, divisée, sélective) en modalité visuelle, auditive ou autre, et un entraînement des fonctions exécutives par des exercices de mémoire de travail, de planification, de visualisation/imagerie mentale, d'inhibition et de flexibilité cognitive. D'après l'analyse des 36 réponses recueillies, les orthophonistes adaptent davantage le cadre de la séance que le contenu ; assez peu d'exercices spécifiques à l'attention sont proposés.

Lorsqu'un contenu spécifique est utilisé pour renforcer les capacités attentionnelles, deux démarches sont possibles : l'une est ascendante, l'autre descendante. La première démarche

¹² Comme poursuite possible de leur travail, elles imaginent un travail d'analyse de séances d'orthophonistes ayant répondu à leur questionnaire, afin de créer un recueil de différentes techniques de rééducation des fonctions attentionnelles et exécutives. Ce recueil répondrait à une demande ressortant du questionnaire.

suit une dynamique « *bottom-up* », du bas vers le haut, c'est-à-dire qu'elle vise à entraîner les différentes formes d'attention grâce à des tâches conçues pour cela. Cet entraînement améliorerait la qualité de l'attention et l'efficacité des fonctions exécutives (Lussier & Flessas, 2010). L'autre axe de travail est qualifié de « *top-down* » ou modèle descendant¹³. Il repose sur l'hypothèse qu'il est possible d'aider l'enfant à gérer lui-même son attention en lui faisant prendre conscience des différentes stratégies qui permettent le contrôle attentionnel.

Exemples d'exercices spécifiques favorisant les processus attentionnels

Coquet-Devred et Ferrand (2004) établissent un catalogue des pratiques rééducatives du langage oral de l'enfant et de l'adolescent en orthophonie. Ils détaillent les approches qui mettent en œuvre les habiletés spécifiques qui correspondent aux praxies, aux gnosies et aux fonctions mentales supérieures que sont notamment la mémoire et l'attention. Cette approche se base sur les théories de la neuropsychologie. Les processus attentionnels sont travaillés pour :

- améliorer la réceptivité. Cela peut se faire par des exercices de relaxation ;
- améliorer le seuil d'alerte. Il est possible de proposer pour cela des jeux de réflexes ;
- développer la flexibilité attentionnelle. Cela se fait avec des jeux sollicitant l'inhibition ;
- développer l'attention sélective. Il faut alors repérer des indices pertinents au milieu d'autres informations. Cela peut être proposé avec un support visuel : il faut barrer une cible ou la retrouver dans un fouillis. Le support peut être visuel ou auditivo-verbal ;
- favoriser la concentration.

Ils évoquent également des exercices d'attention soutenue où il faut par exemple entourer une cible durant un temps assez long, et des exercices d'attention divisée où il faut tenir compte de deux informations simultanées.

Certains programmes sont mixtes. Ils prennent en compte une démarche ascendante d'entraînement intensif des fonctions attentionnelles. Mais ils s'inscrivent en outre dans une perspective globalement descendante : la priorité est accordée au développement de la

¹³ Les logiques ascendantes et descendantes sont repérables sur un schéma du système modulaire de l'attention présenté en annexe n° 7.

métacognition et à un étayage centré sur les fonctions exécutives. L'objectif est alors que l'enfant développe les stratégies de contrôle, de planification et d'organisation qui lui permettent d'être plus attentif.

2.5.2. Les programmes d'entraînement attentionnel *Attentix* et *Réfecto*

Les programmes *Attentix* (Caron, 2002) et *Réfecto* (Gagné, 2004) sont des méthodes d'étayage explicite de l'attention basées sur la métacognition et sur le fonctionnement du système exécutif. Ils ont été élaborés par des universitaires québécois, qui s'appuient sur des fondements théoriques relevant de la pédagogie et de la neuropsychologie. Ce sont des programmes structurés et concrets, dont chaque aspect est explicité et relié au fonctionnement neuropsychologique de l'individu.

Ils ont pour objectif d'aider l'enfant à automatiser les stratégies cognitives pour gérer son attention et les autres composantes du système exécutif. Ils sont composés de deux volets : des ateliers interactifs sur la métacognition et des exercices spécifiques d'entraînement des capacités attentionnelles et exécutives, comme des empans pour exercer la mémoire auditive à court terme.

Ils s'adressent à des tuteurs (pédagogues et rééducateurs) qui accompagnent des enfants ayant ou non des troubles de l'attention et sont bâtis sur une architecture similaire. Pour être accessible aux enfants, chacune des composantes de la métacognition est illustrée par un personnage. *Attentix*, par exemple, représente un jeune garçon en quête du trésor de l'attention, qui est aidé par de nombreux amis : l'Arbre magique, le Petit Bourdon et l'Oiseau messenger. Tous vivent des aventures qui leur font prendre conscience de l'importance de l'imagination, de l'auto-contrôle, de la volonté, de la discipline et du fait d'être actif dans sa tête pour la quête d'une meilleure attention. Dans *Réfecto*, l'enfant est invité à entraîner ses fonctions exécutives à l'image des compétences des personnages suivants :

- le détective : l'attention sélective et l'inhibition face à des distracteurs ;
- le bibliothécaire : la métamémoire et les stratégies mnémotechniques ;
- l'explorateur : la flexibilité cognitive et la créativité ;
- l'architecte : l'organisation et la prévision ;
- le menuisier : la planification et l'exécution ;

- le contrôleur : les mécanismes d'inhibition comportementale et/ou cognitive ;
- l'arbitre : la vérification et l'évaluation.

Les auteurs insistent sur l'importance de susciter la motivation chez l'enfant et de favoriser l'estime de soi, ainsi que sur la nécessité de proposer des objectifs clairs et réalistes. Ils soulignent qu'il est indispensable de l'aider à développer un dialogue interne qui lui permettra de planifier chacune des étapes pour atteindre son but sans le soutien de la tutelle.

Une autre forme d'étayage de l'attention fait l'objet d'études récentes pour les adultes et les enfants : la méditation.

2.5.3. L'auto-étayage de l'attention par la méditation

Le terme de méditation renvoie à une grande diversité de pratiques (Lutz, Slagter, Dunne & Davidson, 2008) qui recouvre aussi bien l'entraînement à des exercices de relaxation qu'une pratique régulière visant l'amélioration du bien-être global. Lutz considère comme méditation les différentes pratiques qui permettent une régulation des émotions et de l'attention. Pour ses travaux, il a étudié les techniques bouddhistes de contemplation et leurs dérivés laïques et séculiers. Parmi ces pratiques, il distingue deux grands types de méditation : la méditation d'attention focalisée (appelée méditation FA) et la méditation de surveillance ouverte (qualifiée de méditation OM), aussi appelée méditation de pleine conscience.

Ces études menées grâce à l'imagerie médicale sur des cerveaux de méditants débutants, confirmés et experts montrent que la pratique de la méditation a des effets sur l'organisation des circuits de neurones et la plasticité cérébrale en modifiant le fonctionnement neurophysiologique du cerveau. La méditation FA est basée sur l'attention focalisée, qui correspond à l'attention sélective et soutenue. Cette pratique consiste à porter explicitement son attention sur un objet en la maintenant le plus longtemps possible. Un entraînement régulier et intensif permet de se focaliser de façon prolongée sur une cible tout en sollicitant un effort attentionnel moins coûteux pour des experts¹⁴ que pour des débutants. Cela développe également la faculté de rester vigilant face à la distraction tout en maintenant la

14 Un méditant est considéré comme expert lorsqu'il a plus de 44 000 heures de méditation à son actif.

concentration sur la cible d'attention. L'habileté à se détacher d'un objet distracteur et l'habileté à rediriger rapidement son attention sur la cible voulue sont également améliorées.

L'autre forme de méditation, la méditation de pleine conscience ou surveillance ouverte, ne se donne pas de cible attentionnelle explicite mais invite le pratiquant à être vigilant à tout ce qui se passe dans son corps et dans l'environnement à chaque instant. Il n'existe donc pas un objet d'attention privilégié. Il s'agit d'être attentif à ses sensations et à ses émotions sans chercher à les contrôler. Dans ce type de pratique, il n'y a pas de distinction entre être attentif et se laisser distraire. Le maintien d'une conscience ouverte, c'est-à-dire d'une attention portée à un niveau plus global sur tout ce qui peut se passer, demande moins d'effort. Le système exécutif joue le rôle d'un observateur tranquille qui n'exerce qu'un contrôle léger en laissant faire les routines et en n'intervenant qu'en cas de besoin (Lachaux, 2013). Cette forme de méditation est peu coûteuse en termes attentionnels. Elle permet de développer une souplesse émotionnelle, une meilleure gestion du stress, un lâcher-prise face à des distracteurs, et d'atteindre un état d'équilibre attentionnel plus global et moins sensible à la captation par des distracteurs. Elle développe un niveau optimal d'attention qui n'est pas le plus intense mais le plus global et le plus souple.

La méditation à l'école

Cette seconde forme de méditation, la méditation de pleine conscience, s'adresse aux adultes et aussi aux enfants. Elle a fait récemment l'objet d'expérimentations en milieu scolaire, notamment aux Pays-Bas en 2008. 1 500 enfants de cinq écoles ont été formés à la méditation à travers le programme d'Eline Snel, « L'attention, ça marche ! », à raison d'une demi-heure par semaine et de 10 minutes d'exercices par jour pendant huit semaines¹⁵. Les résultats sur l'attention notés par les enfants et leurs enseignants ont été positifs sur la confiance en soi, la qualité de sommeil, le calme, la concentration et l'ouverture d'esprit.

L'étayage attentionnel des premières années de l'enfant se fait ainsi par le langage et par le jeu, à travers des situations d'attention conjointe. La personne qui assume la fonction de tuteur met en place un cadre sécurisant et protecteur pour l'enfant qui rend possible la

15 Article de Pascale Santi du 02.04.12 : « La méditation calme aussi les enfants », http://www.lemonde.fr/vous/article/2012/04/02/la-meditation-calme-aussi-les-enfants_1678652_3238.html (consulté le 17.03.15). Eline Snel est l'auteur de *Calme et attentif comme une grenouille : la méditation pour les enfants*, Les Arènes, Paris, 2012.

disponibilité attentionnelle. Elle lui propose des situations d'attention conjointe où l'attention de l'enfant est orientée sur un même objet ou une même action. Lors de situations d'apprentissage ou en rééducation orthophonique, l'étayage attentionnel se confond avec l'étayage cognitif puisque l'étayage consiste principalement à capter et maintenir l'attention si c'est nécessaire, et sinon à l'orienter vers certains points pertinents. Mais si l'attention est étayée, elle ne constitue pas la finalité de l'étayage. Les programmes comme *Réfecto* ou *Attentix* ont pour finalité l'étayage attentionnel : il s'agit d'exercer l'attention pour elle-même afin de pouvoir l'utiliser ensuite plus efficacement. De même, la méditation constitue une forme d'entraînement dont la finalité est la prise de conscience et la recherche de contrôle de son attention.

PARTIE PRATIQUE

1. PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

1.1. Problématique

D'après ce que nous avons exposé précédemment, l'attention est un mécanisme de sélection qui est régulé à la fois par des automatismes et par un contrôle volontaire de l'individu. Ce contrôle est lié aux fonctions exécutives, en développement chez l'enfant, et requiert une disponibilité mentale qui dépend de facteurs émotionnels et affectifs. Ainsi, pour diverses raisons, liées à son immaturité développementale, à sa singularité ou à son histoire de vie, l'enfant n'est pas toujours en capacité d'inhiber ses réactions et a donc besoin, pour réaliser certaines tâches, d'un étayage de l'adulte. La situation de réalisation de tâche avec l'étayage d'un adulte se retrouve en rééducation orthophonique. L'attention de l'enfant doit alors être mobilisée en termes d'intensité – il s'agit de favoriser le fait que l'enfant accorde un niveau d'attention suffisant à l'activité –, mais aussi en termes de sélectivité – son attention est orientée vers le point précis à travailler. Nous gardons à l'esprit que l'attention de l'enfant est fortement influencée par des facteurs psychoaffectifs en lien avec son vécu. L'étayage doit prendre en compte cette dimension. Mais ce travail étant difficile à objectiver, nous orientons notre questionnement sur ce qui se passe dans l'instant présent de la séance, au niveau de la relation entre l'orthophoniste et l'enfant.

Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur la manière dont l'attention est mobilisée et favorisée en séance d'orthophonie.

Comment aider l'enfant à être attentif et comment orienter son attention en séance d'orthophonie ? Quel étayage lui apporter ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi d'observer l'étayage spontané et, le cas échéant, l'étayage explicite mis en place en séance d'orthophonie.

1.2. Objectifs de recherche

En lien avec notre problématique, nos objectifs de recherche sont les suivants :

- mettre en évidence **les stratégies d'étayage attentionnel** mises en place en séance d'orthophonie ;
- élaborer **une grille d'observation de « l'écosystème attentionnel »** qui puisse aider à l'analyse d'une séance ;
- **faire un profil attentionnel de l'enfant** susceptible de donner des pistes rééducatives, en termes de propositions d'activités et de types d'étayage adapté. Par profil attentionnel, nous entendons un descriptif des caractéristiques marquantes de l'attention de l'enfant, incluant ses capacités attentionnelles et les aspects déficitaires de celle-ci. Ce profil a pour but de retracer ce que l'enfant montre en séance de son investissement attentionnel, de ses capacités de concentration et de ce qui le distrait.

2. METHODOLOGIE

2.1. Présentation des participants

Nous avons travaillé à mettre en évidence les stratégies d'étayage de l'attention en séance d'orthophonie en observant quatre enfants de 6 à 10 ans.

Ces enfants n'ont pas de diagnostic de trouble déficitaire de l'attention. Toutefois, pour différentes raisons, ils ne sont pas toujours disponibles au niveau attentionnel. Or, la rééducation ne peut se faire qu'à cette condition. L'orthophoniste va donc spontanément mettre en place un étayage adapté pour favoriser un état réceptif chez l'enfant et s'ajuster à sa disponibilité.

Les enfants que nous avons observés sont suivis dans un hôpital de jour ou dans un centre médico-psycho-pédagogique.

Emile, 6 ans, et Lison, 7 ans, sont suivis par les orthophonistes O. et B. dans un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) à raison d'une séance de 45 minutes par semaine.

Thomas, 10 ans, et Alexandre, 10 ans également, sont accueillis au sein de l'hôpital de jour d'un service de pédopsychiatrie. Ils sont accompagnés par l'orthophoniste L. pendant 45 minutes chaque semaine.

2.2. Méthode de recueil des données

Au cours de notre réflexion, nous nous sommes d'abord interrogées sur les moyens concrets permettant de canaliser l'attention : par exemple, sur l'efficacité d'un certain type d'activité ou de jeu à soutenir l'attention. Mais nous avons finalement orienté notre recherche vers une étude de cas multiples. Nous avons donc choisi un mode de recherche exploratoire : les données recueillies sont qualitatives et seront soumises à une analyse descriptive.

Notre choix se justifie tout d'abord par le projet de faire un état des lieux de l'étayage spontané mis en place en séance d'orthophonie. Il nous semble que cela est un préalable à toute recherche visant à mesurer l'effet d'un type particulier d'étayage.

De plus, l'étude de cas permet de prendre en compte ce que Citton (2014) appelle « l'écosystème attentionnel », qui montre que l'attention individuelle est conditionnée par l'attention conjointe, c'est-à-dire par la présence de l'autre, et pas seulement par le type d'activité proposé. Nous avons donc décidé de procéder à des observations prenant en compte le contexte dans lequel l'enfant réfléchit et joue. L'attention de l'enfant se trouve ainsi modalisée par un type d'activité et par une relation.

Nous avons pour cela observé les séances hebdomadaires de quatre enfants, d'octobre à mars. Nous avons été, au cours de cette période, dans certains cas seulement observatrices et dans d'autres cas participantes. Nous avons transcrit nos observations pendant la séance ou à la fin de la séance. Nous avons échangé avec nos maîtres de stage sur ce qui se passait pendant la rééducation. Nous n'avons utilisé ni enregistrement audio, ni enregistrement vidéo. A partir du mois de décembre et cela jusqu'à la fin du mois de mars, nous avons complété après chaque séance une grille d'observation orientée suivant les axes suivants :

- **L'activité conjointe** : l'activité conjointe, et notamment le jeu qui matérialise l'attention conjointe et qui permet un étayage de l'attention à travers un support concret.
- **L'attention conjointe** : celle-ci inscrit l'attention individuelle dans une dynamique relationnelle.

– **L’attention de l’enfant et celle de l’orthophoniste** : cela correspond aux réactions attentionnelles individuelles.

– **L’étayage attentionnel**, qui désigne les procédés mis en place pour agir sur l’attention de l’enfant tant au niveau de l’intensité attentionnelle que de la sélectivité attentionnelle.

Si nos prises de notes ont commencé en novembre, notre grille d’observation n’a pris sa forme définitive qu’au mois de janvier. Les grands axes de cette grille s’ancrent dans les sources théoriques détaillées précédemment. Mais le développement de ces axes s’est fait à travers nos observations. C’est grâce à ce que nous avons vu et entendu que nous avons pu détailler les orientations théoriques choisies. Ainsi, nos prises de notes et nos observations ont servi à construire cette grille, tout autant que cette grille nous a permis d’orienter et d’interpréter nos observations.

3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

3.1. CAS N°1 : Emile

3.1.1. Présentation

Emile est un garçon de 6 ans né en 2008. Il a une sœur de 13 mois plus jeune.

Il est né prématurément à sept mois de grossesse et présente diverses malformations, notamment rénales. Cela a eu pour conséquence de fréquentes opérations chirurgicales. Pour l'instant, il n'y a pas de diagnostic posé sur les symptômes que présente Emile. Un syndrome alliant problèmes digestifs, rénaux, ORL et dermatologiques est toutefois suspecté. Ces troubles nécessitent de multiples prises en charge et sont source de douleurs et d'inconfort. Ainsi, l'emploi du temps d'Emile est ponctué de nombreux rendez-vous médicaux.

Emile a été suivi au CAMSP (Centre d'action médico-sociale précoce) et est pris en charge depuis septembre 2014 au CMPP (Centre médico-psycho-pédagogique) où il bénéficie d'un suivi en orthophonie et en psychomotricité.

Il présente un retard de parole et de langage qui s'inscrit dans un retard global. Au niveau de l'expression, il parle assez peu, avec une intensité faible et un ton monotone. Il fait des inversions et des confusions de sons.

Son intelligibilité est moyenne : il faut parfois lui demander de répéter pour comprendre. Au niveau syntaxique, il fait des phrases simples. Dans la communication, il est informatif et se fait comprendre en utilisant le canal verbal mais aussi à travers la désignation et l'action.

Scolarité

Suite aux importants progrès constatés après son opération du rein en 2014, Emile a intégré le CP, avec l'aide d'une auxiliaire de vie scolaire 15 heures par semaine. Mais, depuis les vacances de Noël, le programme étant difficile à suivre pour Emile, il fait des activités adaptées.

Rééducation orthophonique

L'objectif de la rééducation est d'améliorer l'expression syntaxique et discursive ainsi que l'intelligibilité. Les activités logico-mathématiques se font en lien avec le développement du langage oral. Le langage écrit peut être abordé à l'occasion mais il ne constitue pas l'objectif de la rééducation.

Au cours des neuf séances observées, O. (l'orthophoniste) travaille avec Emile tandis que S. (la stagiaire) est observatrice, avec toutefois une petite participation aux activités les quatre premières séances.

3.1.2. L'activité conjointe

Les activités conjointes permettent d'exercer le langage et les compétences logico-mathématiques. Parmi les activités observées sur neuf séances, il y a des jeux symboliques, des activités logico-mathématiques, des activités de logique spatiale, des activités autour du langage et des jeux d'exercice. Mais, en pratique, les activités ne sont pas toujours cloisonnées. La plupart des jeux se font au bureau avec du matériel qui permet l'exploration tactile et qui est attrayant visuellement. Ils impliquent de piocher des cartes, de déplacer des pions, d'assembler des pièces de puzzle ou des lettres en bois, de lancer le dé, donc de manipuler.

Les activités logico-mathématiques

Ce sont **des activités de classement et de repérage de critères**. Il s'agit par exemple du jeu de *Qui-est-ce?* où il s'agit de trouver un personnage cible d'après les critères qui le caractérisent. Le jeu de cartes *Pippo*©, qui comprend 25 cartes de 5 familles d'animaux déclinés en cinq couleurs est aussi utilisé comme une activité de classement, de recherche de carte manquante par croisement de critères, de fabrication de cartes de ce que mangent les animaux.

Ce sont aussi **des activités impliquant le nombre**. Ainsi, un jeu de marchande permet l'échange d'objets contre les unités abstraites qui leur correspondent. Ce peut être une forme évoluée du jeu de nourrice « donner/ recevoir ». Des jeux où il faut comprendre la correspondance entre les points du dé et le nombre arabe sont aussi observés. Le jeu *Cache-toi vite*©, demande de déduire un nombre d'objets cachés, d'après une somme globale qui est

connue, ou d'après une étiquette où est inscrit le nombre arabe. Emile sait qu'il y a 5 jetons en tout, il doit deviner combien sont cachés sous le couvercle lorsqu'il y en a trois de visible.

Les activités de langage

Le langage oral

Les activités de langage oral comprennent des activités d'articulation, des activités sur le genre et des activités d'enrichissement lexical.

Les activités portant seulement sur **l'articulation** ont été fréquentes en octobre et en novembre, avec notamment des exercices de praxies bucco-faciales, de discrimination auditive et d'articulation des phonèmes /ʃ/ et/ʒ/ et /s/et /z/. Mais depuis fin novembre, O. se concentre plutôt sur d'autres aspects de la rééducation. O. réintroduit néanmoins fin janvier un jeu qui nécessite de répéter des mots complexes au niveau articulatoire et de marquer les syllabes d'un mot en frappant dans les mains.

Le bilan avait mis en évidence une indifférenciation masculin/féminin, tant au niveau articulatoire qu'au niveau conceptuel. O. propose donc des jeux axés sur **le travail du genre**.

Les activités portant sur **l'enrichissement lexical** peuvent être des jeux sollicitant le lexique à partir de **dénomination d'objets et de catégorisation**, par exemple du contenu d'une caisse de dînette. Ce sont aussi **des appariements sémantiques**, par exemple des puzzles à deux pièces à reconstituer. Le jeu consiste à former des paires : une chaussure et des lacets, une carafe et un verre d'eau, des crayons et un taille-crayon. Le joueur pioche une pièce, la nomme et cherche celle qui s'y associe. Le lexique est aussi entraîné par un jeu **d'appariements contextuels**. Ainsi, chacun a une planche qui plante un décor, il s'agit de la ferme et de la savane. Les participants piochent tour à tour une pièce qui représente un élément susceptible de s'associer à l'un de des cadres, comme un tigre, un tracteur, ou un serpent. Ils le nomment et trouvent son emplacement. Un jeu de **recherche des différences** entre deux planches presque identiques sollicite les capacités d'observation et de comparaison et surtout l'expression verbale de ce qui est remarqué.

La temporalité et la séquentialité ont été travaillées par les jeux symboliques comme celui du docteur. Cela se fait surtout dans le moment où O. et Emile résument l'histoire qui a été jouée. Ces moments de récapitulation se retrouvent aussi à la fin de chaque séance lorsque O. demande à Emile tout ce qui a été fait.

Les activités de langage et les activités logico-mathématiques sont souvent liées et la dissociation est un peu artificielle. Par exemple, associer des pièces de puzzle représentant des objets liés sémantiquement est une activité de langage puisque les objets sont nommés et que leur lien est explicité, mais aussi de logique. De même le jeu du *Qui est-ce?*© nécessite un langage précis tout autant que le repérage de critères communs.

Le langage écrit

Le langage écrit n'est pas l'objet principal de la rééducation pour le moment. Toutefois, il est parfois abordé par le biais du jeu du maître, par la lecture d'albums, et avec les lettres mobiles. Les lettres mobiles servent pour l'instant à dénommer les lettres et à lire des syllabes simples telles que « li », « or ».

La transcription écrite est initiée par E. lorsqu'il écrit au tableau. Il utilise alors l'écriture cursive et certaines lettres sont reconnaissables. Toutefois, le mot ne veut généralement rien dire, c'est une juxtaposition de lettres dénuées de sens. La transcription écrite est encore principalement une activité sensori-motrice qui se manifeste dans un jeu de faire-semblant au cours duquel Emile rejoue ce qu'il vit au quotidien, c'est-à-dire sa vie à l'école.

Les jeux symboliques

Le jeu du maître se retrouve au cours de quatre séances (séances 3, 4, 6,8). Il a remplacé celui du docteur, observé plusieurs fois en octobre et en novembre. Emile ne se dirige plus à présent vers le placard des poupées mais vers le tableau. Ce jeu est toujours à l'initiative d'Emile qui le réclame fréquemment. Au cours de ce jeu, il écrit au tableau des suites de lettres en écriture cursive; il joue à maîtriser l'écriture, à diriger et à donner des ordres; il dit à O. et S. ce qu'elles doivent faire; il joue à gronder : il dit à O. et à S. que ce n'est pas bien et qu'il faut recommencer.

Attention et activité conjointe : les activités conjointes sont essentielles pour soutenir l'attention d' Emile. En effet, celles-ci permettent d'être dans l'action, dans la relation et dans l'instant présent. Or, Emile a besoin de d'agir et d'interagir pour se concentrer.

Les activités conjointes se font sous forme ludique : sauf exception, elles impliquent de gagner ou de chercher quelque chose de caché. Cette dimension favorise l'attention d'Emile en éveillant son envie de participer et de trouver. Ainsi, les activités qui soutiennent l'attention d'Emile ont un caractère ludique et sont de difficulté adaptée.

3.1.3. L'attention

Appréciation globale

Labilité attentionnelle : l'attention d'Emile est très labile. Parfois, son regard se porte ailleurs et il ne répond plus aux sollicitations d'O. O. doit alors l'appeler plusieurs fois par son prénom. Il va aussi facilement être attiré par les objets de son environnement et se lever pour aller prendre un jeu ou se diriger vers le tableau. Toutefois, cette labilité est canalisable sans manifestations d'opposition.

L'agitation psychomotrice : Emile apparaît comme un enfant qui bouge beaucoup, il arrive en courant dans le bureau et repart de la même manière. Il présente une agitation psychomotrice importante : il bouge sans cesse, il se déplace, se lève, se couche sur la table, se contorsionne sur sa chaise. D'autre part, il ne contrôle pas toujours bien ses gestes et fait souvent tomber les objets. Ainsi, les manipulations qui nécessitent une motricité fine mettent souvent en évidence l'imprécision gestuelle d'Emile.

Cette agitation pourrait être assimilée à une difficulté à se poser et à se concentrer. Toutefois, même en manifestant une grande agitation motrice, il est capable d'une bonne qualité attentionnelle sur les activités proposées. Il peut tout à fait être absorbé par un jeu tout en se trémoussant sans discontinuer sur sa chaise.

Ce qui attire l'attention d'Emile

Les caractéristiques sensorielles d'un support (livre, jeu, lettres mobiles) : ce qui est visuellement saillant ou à portée de main capte l'attention d'Emile. Par exemple, Emile se saisit souvent d'un jeu ou d'un livre parce qu'il est devant les autres ou qu'il est facilement repérable. C'est surtout dans les moments de transition qu'Emile va être sensible à l'attraction de l'environnement. Les moments où il est vraiment concentré le protègent de cela.

Ce qu'il connaît, ce qui a déjà été fait. Emile demande le jeu *Qui est-ce?*© ou le jeu du maître à plusieurs reprises. Du fait qu'il les connaît et qu'il y a déjà joué son attention se porte spontanément dessus.

Ce qui maintient l'attention d'Emile :

Des activités courtes : il y a entre quatre et sept activités par séance de 45 minutes. L'alternance d'activités courtes aide à maintenir l'attention. O. propose souvent plusieurs activités à suivre avec un même support. Par exemple, des éléments de dinette vont être utilisés pour de la dénomination, du classement puis pour un jeu de marchande. De même lors de la séance 7, le jeu *Cache-toi vite*©, et le *Differento*©, sont déclinés en plusieurs jeux. Le fait de varier les activités permet de maintenir l'attention. L'avantage de garder le même support réside dans le fait que le temps d'exploration motrice et de familiarisation n'est plus nécessaire.

Un objectif clair : Emile montre de la satisfaction lorsqu'il sait exactement ce qu'il doit faire. Pour Emile, ce but est lié au fait de gagner.

Une chose cachée à découvrir : c'est ce qui va rendre une activité attractive en suscitant la curiosité d'Emile puis en maintenant un certain degré d'attention.

La réussite : une activité ludique où il est possible de gagner renforce l'attention d'Emile. Il est particulièrement attentif à son score, à sa position dans le jeu, au nombre de cartes qu'il gagne.

Un support permettant la manipulation : le support concret d'une activité est une aide pour maintenir l'attention d'Emile. Ainsi, mettre des cartes dans la fente du toit d'une maison en bois, pêcher un poisson aimanté, abaisser les plaquettes du *Qui-est-ce ?* sont des activités qui canalisent les gestes mais aussi l'attention. Emile a souvent besoin d'un temps d'exploration sensori-motrice du matériel, même très bref, avant d'appréhender le support comme celui d'un jeu de règle.

Un étayage verbal important : l'attention d'Emile est orienté par le soutien verbal d'O. comme les questions, les commentaires, la répétition du prénom.

L'alternance entre les routines et la nouveauté : Les lectures d'albums (séances 2, 3, 9) canalisent l'attention d'Emile parce que c'est une routine connue d'Emile, peut-être aussi

mise en place à la maison. De même, Emile réclame souvent des activités qu'il connaît. Mais la nouveauté peut aussi favoriser l'attention. Par exemple, lors de la séance 8, O. propose à Emile le jeu de *Saute grenouille!*©. Emile refuse d'abord en objectant qu'il n'a jamais joué à ça et qu'il veut jouer à la maîtresse. Il refuse donc d'abord la nouveauté. Mais O. finit par le convaincre et Emile exprimera ensuite qu'il a aimé le jeu. Cela a donc un impact positif sur l'attention à la fois des routines et de la nouveauté. Un équilibre entre ces deux types de proposition aide à favoriser l'attention.

Des temps de relâchement attentionnel : Emile a parfois besoin de moments où il se détache de l'objet d'attention conjointe. Par exemple, au milieu d'un jeu de règles, il y a de temps en temps des incursions de jeu symbolique. Emile se met à raconter une histoire avec les pièces du jeu, cela en ignorant l'orthophoniste et la stagiaire. Ces incursions sont brèves et Emile revient sans heurt à la réalité du jeu à plusieurs.

Ce qui engendre de la déconcentration :

Une activité trop longue peut engendrer une agitation psychomotrice. Emile réclame alors un changement d'activité.

Une disposition générale : des variations d'attention sont observables d'une séance à l'autre. Par exemple, au cours des séances 4 et 6, Emile est plus distractible et plus agité, sans que cela soit lié à une activité précise. Cela peut être attribué à des facteurs extérieurs à la séance, liés à la vie sociale et affective d'Emile ou à ses problèmes de santé.

Une activité qui ne plaît pas à Emile : il va avoir besoin d'un soutien d'O. plus important pour continuer l'activité.

Une activité sans objectif précis : par exemple, E. est plus agité et plus dispersé lors du jeu du maître où l'objectif n'est pas clair et où il s'agit de créer quelque chose. Une agitation similaire s'observe lors de l'activité de syllabes avec des lettres mobiles.

3.1.4. L'attention conjointe

L'attention réciproque

L'attention mutuelle se manifeste par une attention aux propos de l'autre et à son comportement. Emile fait attention aux propos de O dans la mesure où il y répond de manière verbale ou non verbale. O. fait attention aux propos, aux actions et à ce qu'exprime émotionnellement Emile dans la mesure où elle adapte ce qu'elle propose à Emile. La plupart des activités se font à deux. Le tour de rôle est bien intégré par Emile. Il le sollicite spontanément en disant : « à ton tour » mais il ne l'exige pas forcément. Il apprécie aussi de résoudre un problème seul avec un étayage, donc dans une situation où l'asymétrie est manifeste.

D'une manière générale, Emile accorde davantage d'attention à ce qu'il est occupé à faire qu'à l'autre, même s'il le prend tout de même en compte. La situation pourrait être résumée ainsi : O. fait attention à Emile qui lui fait attention à l'activité ou au jeu.

L'ajustement mutuel

Il arrive souvent qu'Emile refuse l'activité proposée par O. Il est possible d'en déduire qu'il considère l'espace de la séance comme un endroit où il peut, à la différence de l'école, accepter ou refuser une activité et émettre des choix. Mais il accepte aussi les propositions d'O., même si elles ne correspondent pas aux siennes et il est capable de finir un jeu parce qu'O. l'encourage à le faire, même s'il a déclaré qu'il avait envie d'en changer. Il y a ainsi un ajustement mutuel, une sorte de tour de rôle implicite où chacun fait des compromis pour que la relation duelle soit possible. Et il est intéressant d'observer que cette intuition du nécessaire compromis est bien présente chez Emile.

Les manifestations émotionnelles

Emile ne montre pas beaucoup d'émotions. En effet, la prosodie et les expressions faciales d'Emile sont peu développées et renseignent peu sur son état émotionnel. Mais il arrive toujours dans le bureau en courant et se précipite sur les jeux. Il semble content de venir. Il fait les différentes activités avec intérêt et peut exprimer quand il ne veut pas faire quelque chose ou lorsqu'il désire changer d'activité. Il dit « ça m'énerve », « j'aime pas », « je veux jouer à autre chose ». Il est plutôt expressif par son implication dans les jeux et son comportement. Lors de la séance 8, Emile dit explicitement qu'il a aimé un jeu et en demande le nom : il s'agit du jeu de *Saute-grenouille*. C'est la première fois qu'Emile exprime ainsi un

goût. Lors de la séance 9, il exprimera encore un avis en manifestant qu'il a aimé le jeu *Camelot*©.

L'attention aux initiatives d'Emile

Sur 42 activités répertoriées, 23 sont à l'initiative de l'orthophoniste et 19 sont à l'initiative de l'enfant. Le professionnel initie l'activité dans 55% des cas et l'enfant dans 45% des cas. Ces données expriment un partage du choix des activités. Ce partage est à relativiser. En effet, le temps passé à chaque activité n'est pas identique. Souvent, les jeux initiés par O. durent plus longtemps. Ensuite, lorsque l'activité est à l'initiative de l'enfant, O. oriente ensuite l'activité dans une direction qui correspond aux objectifs de la rééducation orthophonique. Enfin, Les initiatives peuvent avoir été induites par O., comme laisser à portée de main un livre en sachant que l'enfant va s'en saisir.

Mais parallèlement, c'est l'attention aux souhaits et aux intérêts d'Emile qui va conditionner le choix par O. de certaines activités. Par exemple, lors de la séance 1, Emile arrive dans le bureau en faisant le son « *ch* » car cela a été abordé à la séance précédente, O. décide alors de reprendre cette notion d'articulation. De même, à la séance 2, O. propose un jeu de marchande parce qu'Emile commence à toucher une boîte remplie de billets laissée sur la table par l'enfant de la séance d'avant.

Corrélation entre l'initiation d'un jeu et l'attention observée

Il n'y a pas de corrélation entre l'initiateur de l'activité et l'intensité attentionnelle observée.

Les activités qui canalisent l'attention ne sont pas forcément celles qui sont à l'initiative de l'enfant. En effet, Emile va choisir une activité parce qu'il la connaît ou parce qu'il veut initier un jeu de faire-semblant comme le jeu du maître. Or, le jeu du maître provoque parfois chez Emile un état de dispersion, une agitation. Il va d'une chose à l'autre sans s'y attarder et sa concentration n'est pas optimale. Cela peut s'expliquer par le fait que dans le jeu du maître, il s'agit d'intégrer l'autre et de créer un objectif, ce qui n'est pas facile.

Et lorsque l'activité n'est pas à l'initiative de l'enfant, elle est choisie par O. pour être adaptée aux capacités cognitives et attentionnelles d'Emile et pour correspondre à ses intérêts.

3.1.5. L'étayage

Attirer et canaliser l'attention d'Emile demande une certaine adaptation. Celle-ci se manifeste à travers les procédés d'étayage suivants:

Susciter l'attention et donner un modèle : il s'agit de la forme d'étayage où l'adulte est le plus actif. Par exemple, à la fin de la séance, O. demande à Emile de dire tout ce qui a été fait. Mais Emile n'est pas capable de récapituler sans support concert. De plus, il sait qu'il s'agit de la fin de la séance et il est déjà sur le départ. C'est donc O. qui énumère les jeux tandis qu'Emile l'écoute, déjà prêt à s'en aller. Mais peu à peu la routine se met en place et à la fin de la séance 9, lorsqu' O. lui demande tout ce qui a été fait, Emile désigne lui-même du doigt les jeux utilisés durant la séance. Le fait d'imiter un modèle se retrouve aussi dans les activités de langage où il s'agit de jouer à tour de rôle comme dans le jeu des paires (séance 3). Emile observe la manière de procéder d'O. et de S., qui oralisent leur réflexion, et la reproduit jusque dans l'intonation utilisée.

Négociier : ce moment est celui de l'entrée dans l'activité. Elle peut s'appuyer sur l'alternance des tours de rôles : « tu as choisi le premier jeu, maintenant, c'est à mon tour. » La négociation peut porter sur un temps de jeu. Par exemple, lors de la séance 4, Emile veut jouer au maître. O. accepte mais négocie une durée en montrant les aiguilles de l'horloge. Négociier peut aussi s'amorcer en donnant le choix : « tu prends cette maison là ou cette maison-là ? » (Séance 7).

Donner un soutien verbal : Emile a besoin que l'autre attire son attention sur les activités, par exemple lorsque O. dit : « j'ai choisi un jeu, je voudrais qu'on y joue, viens voir. ». Son attention soit aussi être soutenue par des remarques, des questions, des commentaires, des répétitions, des dénégations (« non, ce n'est pas ça »), des encouragements, des énoncés plus directifs (« attends un peu, on n'a pas fini ») des appels du prénom. Le commentaire peut donner du sens aux productions un peu « brutes » d'Emile. Par exemple, lors de la séance 6, Emile écrit au tableau une suite de lettres cursives apparemment sans signification. Mais O. lui demande si c'est « Charlie » qu'il a voulu écrire. Emile acquiesce. Il y a effectivement une ressemblance formelle avec ce mot et une probabilité qu'il l'ait écrit dans la mesure où ce mot est alors très présent dans l'environnement.

En général, O. utilise un langage adapté avec Emile de type LAE, avec des phrases courtes et claires, un vocabulaire concret et des reformulations et des énoncés visant à orienter l'attention.

Donner du temps pour la manipulation : Emile a besoin de manipuler. O. lui laisse donc parfois un peu de temps pour une exploration tactile et visuelle du matériel avant d'introduire des règles. La plupart des activités permettent de concrétiser des notions par un support matériel. Par exemple, pour faire progresser l'enfant sur la différenciation il/elle, O. utilise deux maisons en bois avec une fente dans le toit. Sur l'une est collée l'étiquette « elle » : c'est la maison des garçons. Sur l'autre est collée l'étiquette « il » : c'est la maison des filles. Il s'agit ensuite de piocher parmi des cartes représentant une fille ou un garçon faisant une action. Si une carte avec un garçon qui court est piochée, il faut dire « il court » puis glisser la carte dans la maison des garçons. Emile compte ensuite le nombre de cartes contenu dans chaque maison. L'attention d'Emile est soutenue par l'aspect moteur de l'activité.

Simplifier ou complexifier les règles : les jeux sont adaptés pour se situer dans la « zone proximale de développement » d'Emile. Il arrive pour cela que O. change la règle pour que le jeu soit simplifié (*Qui-est-ce ?*, séance 1). A l'inverse, le jeu de la pêche aux poissons qui est utilisé la première fois comme un jeu d'adresse est ensuite complexifié par O. qui y ajoute des objectifs mnésiques et numériques.

L'étayage par une introduction progressive des règles puis un estompage progressif des aides : par exemple, lors de la séance 9, pour le jeu *Camelot*. Il s'agit de résoudre un problème visuo-spatial en trouvant les pièces qui permettront de bâtir un chemin pour le roi afin qu'il puisse délivrer la princesse. Des fiches de complexité croissante donnent un modèle de base à reproduire et des pièces à placer en respectant certaines contraintes. Voici comment se déroule l'activité:

1. Du temps au préalable pour la manipulation des pièces.
2. L'explication après cela des règles du jeu.
3. O. reproduit le modèle à compléter et lui donne les pièces manquantes.
4. O. verbalise ce que fait Emile. Cette verbalisation peut donner une portée cognitive à des tâtonnements, ce qui fait porter l'attention d'Emile sur une réussite et lui fait prendre conscience que cette réussite peut être reproduite en réitérant la même procédure.
5. Emile reproduit lui-même le modèle, O. lui donne les pièces à placer.
6. Emile reproduit le modèle et prend lui-même les pièces à placer.

7. O. lui dit ne pas avancer son roi tant que le chemin n'est pas fini. Emile ne peut donc plus tester l'adéquation de son chemin matériellement mais doit le faire mentalement.

L'étayage est plus ou moins important, il peut consister à assumer toute la tâche ou à être juste observateur. Il permet de soutenir une attention qui se tournerait volontiers ailleurs : Emile exprime parfois au cours d'une activité le souhait d'arrêter et de jouer à autre chose. Mais il est capable, avec un étayage, de finir une activité qu'il aurait arrêté s'il avait été seul. L'étayage d'O. est efficace parce qu'il est adapté à Emile mais aussi parce qu'Emile l'accepte.

Les ressources de l'enfant :

Moments où Emile se concentre sans étayage extérieur : cela a pu être observé une fois. Emile fait tomber des jeux de l'étagère dont les tonneaux gigognes. Ils sont alors dispersés sur le sol. Emile commence à les emboîter. C'est au départ un jeu d'exercice mettant en œuvre des schèmes concrets : ouvrir, mettre dedans, fermer. Mais cela devient vite un problème à résoudre. L'objectif de l'activité est tacitement fixé par Emile. Emile a réussi à emboîter tous les tonneaux sauf un. Il reste un instant perplexe devant ces deux objets, puis ouvre à nouveau tous les tonneaux. Un étayage léger lui permet de ne pas se contenter d'une résolution par tâtonnement et d'initier une réflexion. Pendant une dizaine de minutes durant lesquelles personne ne dit rien, Emile va ainsi procéder à divers essais afin d'emboîter tous les tonneaux. Ce n'est qu'au bout de ce laps de temps que O. va orienter Emile par quelques questions afin qu'il trouve seul le moyen de tout emboîter. Cette situation est l'inverse de la situation de récapitulation où O. donne un étayage maximum où O. fait tout et Emile donne juste son attention. Dans l'activité des tonneaux gigognes, Emile fait tout et O. donne juste son attention. Il s'agit d'un étayage minimum. Une situation sans étayage serait une situation où Emile n'aurait même pas cette attention de l'adulte sur lui.

Ainsi, malgré une importante distractibilité et une grande difficulté à rester immobile, Emile est capable de moments où il est absorbé par ce qu'il fait et où il tente de résoudre un problème.

3.2. CAS N°2 : Lison

3.2.1. Présentation

Lison a sept ans, elle est née à la fin de l'année 2007. Ses parents sont séparés depuis ses 11 mois et elle bénéficie de la garde alternée depuis septembre 2014. Sa famille est recomposée du côté de son père avec la naissance récente d'une demi-sœur. Avant 2014, l'éducation de Lison incombait principalement à sa mère, le père de Lison étant très pris par son travail. Cette responsabilité n'était pas toujours facile à assumer et les limites difficiles à poser, Lison se montrant exigeante et désireuse d'imposer ses volontés. Maintenant, Lison doit trouver sa place entre un foyer monoparental, impliquant une relation duelle parfois difficile et un foyer qui s'est agrandi du côté du père.

Scolarité

Lison est scolarisée en CP après avoir été maintenue en grande section durant l'année 2013-2014. Elle est accompagnée par une AVS à raison de 12 heures hebdomadaires. D'après le compte-rendu de l'équipe de scolarisation de février 2015, elle est bien intégrée au groupe et participe à l'oral. Elle travaille sur les mêmes compétences que les autres mais la quantité de travail est adaptée selon sa fatigabilité. Elle bénéficie d'un travail particulier au niveau du langage oral du fait de son vocabulaire peu étendu. Elle est en difficulté en mathématiques : il est signalé qu'elle ne donne pas de sens à la notion de nombre et montre des difficultés de raisonnement et d'abstraction. L'école souligne aussi des difficultés en motricité globale et fine. Au niveau de son attitude d'élève, Lison est peu autonome et a besoin de l'étayage de l'adulte. Au niveau de son comportement, Lison manque de confiance en elle et est influençable. Elle a peur de l'échec et a toujours besoin d'être rassurée. Elle a du mal à accepter les règles de la vie collective et les contraintes scolaires.

Rééducation orthophonique

Lison est suivie en orthophonie au CMPP depuis octobre 2012 pour un retard de parole et de langage important. En janvier 2014, Lison a changé d'orthophoniste pour cause de départ en retraite. Le bilan de renouvellement note alors un débit précipité et peu compréhensible, des difficultés à construire des phrases complexes et à repérer et marquer les liens de causalité. Il est aussi souligné une insécurité et une difficulté à se poser.

Bilan janvier 2015

Le bilan se fait au cours de deux séances. Lison a beaucoup de difficultés à rester concentrée sur les épreuves de bilan. Elle a besoin d'être rassurée et encouragée sur ses performances. Elle recherche l'approbation de l'adulte tout en ayant de la peine à se canaliser sur l'activité. Elle n'accepte les épreuves standardisées que sur une période courte : environ un quart d'heure lors de la première séance et dix minutes lors de la deuxième. Lison réclame ensuite des situations plus ludiques au cours desquelles elle a parfois à cœur de montrer ce qu'elle sait faire mais sans que cela soit encadré de manière rigide.

Globalement, Lison a des difficultés à s'arrêter d'agir pour écouter et réfléchir. Son impulsivité la conduit à répondre sans temps de recul et à privilégier les automatismes. De plus, elle refuse généralement le contrôle de ce qu'elle a fait, c'est-à-dire de revenir sur quelque chose et d'en vérifier l'exactitude.

D'après les épreuves du bilan, Lison présente un retard de langage caractérisé par un stock lexical peu développé et une compréhension morphosyntaxique déficitaire (épreuves utilisées : l'ELO, lexique en réception et compréhension morphosyntaxique.) Au niveau expressif, elle est capable de faire des phrases simples, a des difficultés pour les phrases complexes, les marqueurs temporels, les relations causales (« la chute dans la boue » de la NEEL). L'expression orale est marquée par des tensions qui altèrent la fluence du discours. En ce qui concerne le langage écrit, l'accès au code et le geste graphique sont bien investis par Lison. Pour durer sur une même activité, Lison a besoin d'un étayage constant qui soutient son attention.

La rééducation

La rééducation porte sur le langage oral mais aussi sur ce qui constitue les prérequis du langage c'est à dire l'attention conjointe et le tour de rôle. Ce travail est nécessaire car Lison a du mal à ne pas empiéter sur le temps qui est nécessaire à l'autre dans l'échange. Les séances d'orthophonie ont aussi pour but d'aider Lison à se poser et d'inscrire le langage dans la relation.

Distribution des rôles

Les séances 1 à 6 sont encadrées par B. (l'orthophoniste). S. (la stagiaire) participe aux jeux ou est observatrice. S. prend le relais pour les séances 7 à 11. B. prend des notes dans un coin

et intervient sporadiquement. Lison l'interpelle de temps en temps lorsque quelque chose l'amuse ou l'intéresse.

La demande de Lison. Lors de la séance 6, S. demande à Lison si elle sait pourquoi elle vient. Elle répond qu'elle ne sait pas, que c'est sa mère qui sait. B. insiste. Lison dit alors qu'elle vient pour jouer avec S. et B. B. demande alors à Lison si elle veut continuer à venir. Lison acquiesce, mais montre qu'elle ne veut plus parler de cela et qu'elle veut jouer.

3.2.2. L'activité conjointe

Les activités conjointes sont envisagées comme un support de la relation tout autant que comme un outil pour exercer des fonctions cognitives. B. laisse Lison choisir l'activité et cadre ensuite ce choix initial en lui rappelant soit les règles du jeu, soit les règles qui régissent les relations interpersonnelles tels qu'écouter l'autre, se mettre d'accord et faire des compromis. S. propose des activités préparées à l'avance ou s'adapte aux propositions de Lison. Les activités conjointes observées au cours des onze séances observées sont énumérées dans le tableau en annexe n°3.

On y retrouve des jeux symboliques, des activités de langage, des activités sollicitant l'attention et des activités sollicitant le raisonnement logique.

Jeux symboliques. Le jeu de la maîtresse est fréquemment réclamé par Lison. Il apparaît lors des deux premières séances observées. Lison s'agite beaucoup, s'adresse à des élèves imaginaires, donne des ordres, gronde, encourage, écrit au tableau mais intègre difficilement B. et S. qui ont du mal à trouver leur place. A l'occasion de lectures d'album, il y a des incursions du jeu de la maîtresse où Lison se lève et montre les images à ses élèves imaginaires. Le jeu du docteur apparaît plus structuré. Il est joué avec B. tandis que S. est observatrice. Les différents lieux sont clairement identifiés et B. interroge fréquemment Lison sur le pourquoi des événements et la confronte aux invraisemblances de ses propositions. Il s'agit d'un jeu symbolique très étayé.

Activités de langage. Le lexique est enrichi par des jeux de dénomination d'images et de regroupement par famille, d'appariements et de devinettes (séance 9, 10, 11.) Lison peut faire des appariements mais a de la peine à verbaliser les liens sémantiques. Faire deviner est aussi un exercice difficile qu'elle ne veut pas faire trop longtemps : au bout de quatre tours, elle veut faire une autre activité.

Le jeu *Dis-moi le genre et le nombre*© et les histoires en images à remettre dans l'ordre et à raconter sont un moyen de développer la syntaxe. Lison parvient à mettre ensemble les cartes qui vont ensemble mais ne peut pas les ordonner chronologiquement et ni construire un discours. L'évocation lexicale, qui est sollicitée dans le jeu du zoo, provoque chez Lison beaucoup de dispersion.

Le langage écrit est abordé lors de lectures d'album et lorsque Lison écrit le carton de rendez-vous à la fin de la séance ou écrit spontanément au cours d'une activité, sur une feuille ou au tableau. Lison lit et écrit avec plaisir. Elle demande souvent à écrire au cours d'une activité. De même, la lecture est bien investie par Lison. Toutefois, celle-ci peut rapidement devenir un déchiffrement saccadé et incompréhensible. L'activité de lecture gagne à être régulée par un tour de rôle (chacun lit une phrase par exemple).

Activité sollicitant l'attention : le *Dobble*© sollicite l'attention sélective visuelle et exige de la réactivité. Lison choisit ce jeu durant plusieurs séances et en demande même un pour Noël. Ce jeu parvient à focaliser son attention le temps de la partie. Elle est parfois en difficulté pour dire les mots correspondant aux images représentées, difficulté en lien avec la faible étendue de son stock lexical. Ce jeu a l'avantage de matérialiser la corrélation entre l'attention et la réussite : la plus petite inattention peut faire perdre. Mais au bout de quatre séances, elle se désintéresse du *Dobble*© et ne le réclame plus.

L'attention et la flexibilité mentale : Le jeu d'*Uno*© et le *Speed*© permettent à Lison d'exercer ses capacités d'attention. Lison comprend vite les règles du *Speed*©, parvient à jongler avec les critères forme, couleur et nombre et gagne à plusieurs reprises.

Activité sollicitant le raisonnement logique : Le *Mastermind*© demande à Lison des efforts, surtout lorsqu'elle doit deviner. Il s'agit pourtant d'une règle simplifiée ou il n'est pas nécessaire d'avoir un raisonnement élaboré mais plutôt de faire preuve d'organisation et d'observation. La première partie avec S. n'aboutit pas et la seconde avec B. demande des négociations pour que Lison accepte de deviner.

Porosité des catégories : Les catégories d'activités ne sont pas hermétiques. Le jeu de logique proposé (*Mastermind*©) est soutenu par du langage. Les jeux travaillant l'attention sollicitent aussi le langage : le *Speed*© et le *Dobble*© nécessitent, par la manière dont ils ont été utilisés avec Lison, la dénomination rapide. Les jeux symboliques sont des activités de langage qui permettent de travailler les relations causales et la séquentialité. Les activités

d'appariement et de regroupement par famille structurent et enrichissent le langage mais font aussi appel à la logique.

3.2.3. L'attention individuelle

Lison donne globalement l'impression d'être toujours dans l'action et de pouvoir difficilement rester plus de quelques minutes sur une même activité.

L'attention alerte ou la vigilance

Lison est très attentive à tout ce qui l'entoure, remarque de nombreux détails et est performante aux jeux qui exigent de l'attention visuelle comme le *Dobble*© ou le *Speed*©. Elle est très réactive, surtout en modalité visuelle. Par exemple, dans une activité de lecture à tour de rôle, chacun doit lire une phrase, debout, face à l'autre. Il n'est donc pas possible de suivre sur le livre ce que lit l'autre. Lison retrouve sans problème la phrase qu'elle doit lire, elle n'a pas de rupture attentionnelle. Elle n'est pas distraite ou « dans la lune », au contraire, elle est très présente. Elle est même totalement dans le présent et ne parvient pas pour le moment à s'en extraire pour évoquer, parler du sens de ce qui est lu ou le mettre en lien avec son vécu.

L'attention soutenue

On peut observer chez Lison des moments durant lesquelles elle est focalisée sur une seule activité : il s'agit notamment de jeux qui exigent de l'observation et de la réactivité (*Dobble*©, *Speed*©), des moments où elle écrit et des moments où elle lit. Le geste graphique et le déchiffrement du texte soutiennent son attention. Toutefois, ces moments sont brefs (de deux à cinq minutes), ils sont entrecoupés d'épisodes de distractions et ils ont besoin d'être étayés. De manière générale, Lison a d'importantes difficultés à maintenir son attention sur un même objet. Ces difficultés de concentration se manifestent au niveau comportemental.

Par une labilité attentionnelle : Lison se met à faire autre chose et rompt avec l'activité en cours sans se soucier de l'autre. Cet abandon est engendré par le fait que l'activité ne lui convient plus ou parce qu'autre chose a attiré son attention.

Par un manque d'inhibition et une impulsivité : quand quelque chose attire son attention, elle abandonne ce qu'elle a commencé et se dirige vers son nouveau pôle d'attraction.

Par des signes de tensions et d'impatience : quand B. ou la stagiaire veulent orienter son attention sur un point, il arrive que Lison s'agace et exprime par son discours et son comportement que ce qui se passe ne lui plaît pas. Elle se met alors à parler vite et de manière peu compréhensible et elle fait des mimiques exprimant la réprobation et la colère. Elle fait des gestes brusques et se déplace soit vers le tableau pour écrire, soit vers l'étagère de livres pour en prendre un, soit vers l'étagère de jeux. Ces variations comportementales sont très fréquentes en séance. Elle dénote un refus de ce qui lui est demandé. En général, elles sont déclenchées par une situation qui l'embarrasse, que ce soit une question à laquelle elle ne peut pas répondre ou une situation qu'elle ne comprend pas. Il semble que Lison vive certaines questions de l'adulte comme des intrusions désagréables dans son activité ou comme quelque chose qui risque de la mettre en échec. Ces manifestations d'opposition sont plutôt brèves mais comme elles sont fréquentes, elles ont un certain impact sur le déroulement de la séance.

Les variations attentionnelles sont perceptibles au niveau du langage et au niveau moteur.

Au niveau du langage, Lison a une parole décousue et peu fluide. Mais son élocution est variable selon les séances. L'aspect haché, saccadé est accentué lorsqu'elle est énervée. Par exemple, lors de la séance 5, Lison arrive dans un état de tension. Elle dit que sa copine A. et sa maîtresse l'énervent. Elle exprime beaucoup alors d'émotions et se met vite en colère. Elle crie, elle a du mal à finir ses phrases, les mots se bousculent dans sa bouche. Des tensions autour de la sphère orale sont observées. Elle a du mal à ordonner ses idées et à les exprimer. Ces difficultés accentuent son irritation et entraînent des blocages au niveau du souffle. Inversement, les formules figées « c'est bon quoi ! » et « t'es chiante ! », énoncées avec une intonation indignée, ainsi que les jurons, sont facilement énoncés. De ce fait elle a tendance à beaucoup les utiliser ce qui rend son discours peu informatif. Ainsi, son langage a surtout une fonction expressive. Son vocabulaire en spontané est limité (ce qui est confirmé par les tests) et elle s'agace lorsqu'elle doit expliquer quelque chose

Au niveau psychomoteur, les mouvements, les déplacements et les gestes témoignent de la labilité attentionnelle de Lison. Elle peut aussi tenter de répondre aux questions de l'adulte en faisant diversion dans l'action. Lison ne reste jamais sans rien faire.

Ce qui attire son attention : c'est ce vers quoi elle va spontanément se diriger.

Ce qu'elle connaît et qu'elle a déjà fait : le jeu de la maîtresse, le *Dobble*©, le *Speed*©, les cartes-photos, le livre des princesses Disney. Elle réclame d'une fois sur l'autre un support qu'elle a testé et apprécié. Ainsi, elle va à plusieurs reprises aller prendre le *Dobble*© sur l'étagère. De même, après avoir joué une fois au *Speed*© et aux Cartes-photos, elle les réclame la fois suivante. Lison les connaît et se souvient avoir éprouvé un intérêt pour ces activités, elle est donc rassurée sur leurs exigences : elle sait qu'elle ne sera pas mise en échec.

Toutefois, au bout de quelques séances l'intérêt s'épuise et Lison ne les réclame plus. L'attention portée aux routines est en concurrence avec l'attention portée à la nouveauté.

La nouveauté : Lison exprime de l'intérêt chaque fois que S. lui annonce qu'elle a apporté un jeu ou une activité. La difficulté pour Lison n'est pas d'accorder de l'attention à quelque chose mais de la maintenir sur un même objet.

Ce qui est saillant dans l'environnement : il s'agit des étagères de livres et de jeux dans lesquelles Lison cherche, touche et sélectionne des objets d'attention.

La représentation du temps. Le calendrier : Lison est attirée par le calendrier. Elle montre à plusieurs reprises où se situe la date de son anniversaire, elle connaît la date du jour et sait repérer elle-même la date du prochain rendez-vous (séance 3). Il est possible de se demander si ce qui attire l'attention de Lison est la représentation numérique du temps où la routine de la date, mise en place depuis des années à l'école et en séance d'orthophonie. Cette attirance pour la codification du temps peut être interprétée comme une tentative d'auto-étayage : en effet, inscrire l'évènement dans un ordre temporel peut atténuer l'angoisse liée à l'attente et à l'incertitude de ce qui va se passer.

Ce qui favorise son attention : c'est ce qui va lui permettre d'être concentrée sur un seul objet plusieurs minutes de suite.

Le fait d'être activement participante et impliquée gestuellement : Lison montre de l'appétence à ranger, trier, distribuer, écrire. Elle exprime une grande satisfaction à s'activer. Elle a besoin d'un support matériel pour être concentrée.

Être rassurée sur ses capacités : le fait de gagner entretient l'implication attentionnelle de Lison. Par exemple, Lison est performante dans les activités qui sollicitent le sens de

l'observation et dans le geste graphique. Elle va de ce fait mieux se concentrer sur ces activités. Elle est également sensible aux encouragements verbaux.

Ce qui accentue son inattention:

La mise en difficulté. Quand elle est en difficulté, Lison s'impatiente, refuse de continuer l'activité et porte son attention vers autre chose.

L'évocation. Lorsqu'il s'agit de chercher mentalement sans support concret, Lison refuse l'activité en faisant comme si elle n'entendait pas ou en manifestant de l'énervement et en s'occupant à autre chose.

L'incompréhension de la situation. Quand elle ne comprend pas l'objectif de l'activité. Par exemple, lors de la séance 9, il s'agit de dessiner un zoo. L'objectif de l'activité ne ressemble pas à quelque chose qu'elle a déjà fait : il s'agit d'évoquer des animaux connus et de les dessiner. C'est une forme d'évaluation de la fluence sémantique. Lison ne trouve pas de réponse à donner. Elle va chercher un livre. Cela peut être considéré comme une tentative de diversion ou au contraire d'auto-étayage : le livre peut donner des idées. Son action parallèle à ce qui est demandé peut avoir un rapport, tout en étant un peu décalé. Toutefois, le livre offre trop de distractions à Lison pour l'aider à trouver des animaux. D'ailleurs, elle montre que l'activité ne la concerne pas puisqu'elle retourne la consigne à S. Elle lui dit d'un ton maternel « regarde bien, dans ce livre tu pourras trouver les animaux que tu veux ». Elle joue son rôle de maman/maîtresse d'école qui dirige, commande, gronde avec bienveillance. Elle se met en dehors de la demande de S. Elle se comporte comme si elle pensait la chose suivante : « si S. veut des animaux, elle peut les chercher toute seule. » Il se peut que Lison ne comprenne pas le but de l'activité qui n'est ni ludique, ni facile pour elle. Elle réoriente donc l'action conjointe vers quelque chose qu'elle sait faire. Elle se met donc à déchiffrer certaines phrases du livre qu'elle a choisi. Puis à recopier le lapin dessiné par S., puis à faire des traits à la règle sur la feuille. Du fait que Lison ne comprend pas la finalité de l'activité, elle change sans cesse d'objet d'attention, sans tenir compte des tentatives de réorientation de S.

L'attente. Quand elle trouve que les choses ne vont pas assez vite. Lison a une capacité d'écoute limitée, elle s'impatiente vite devant des énoncés verbaux trop longs. Ainsi, lors de la séance 3, à l'occasion du jeu de *Dobble*®, elle est agacée par le temps d'explication des

règles du jeu, elle dit plusieurs fois « tais-toi » et son visage se crispe sous l'effet de la réprobation.

Les difficultés d'expression. Lorsque l'autre ne comprend pas ce qu'elle veut exprimer, elle refuse de persévérer sur la chose à communiquer. Elle préfère changer d'objet d'attention. Il est difficile de savoir elle est agacée parce qu'elle voudrait que l'autre comprenne sans même qu'elle ait eu besoin d'expliquer ou par sa difficulté à trouver les mots et à ordonner ses idées.

Le sentiment de ne pas maîtriser la situation. Lison a besoin de diriger, de dire aux autres ce qu'ils doivent faire. Ainsi, elle aime jouer à la maîtresse et s'adresser à des enfants imaginaires. Elle aime aussi expliquer à l'autre ce qu'il doit faire. Inversement, elle du mal à être dans la position de celle qui devine. Elle veut tout diriger. Cela se ressent dans certaines phrases qu'elle énonce comme « c'est moi qui décide » ou « c'est moi qui commande ».

3.2.4. L'attention conjointe

Avec Lison, l'attention conjointe est mise en jeu tout au long des séances, notamment à travers les points suivants:

- les tours de rôles, en respectant l'espace et le temps de chacun
- la différenciation. Cet aspect est lié au précédent.
- la place de chacun dans la relation.

Ces points sont liés à l'attention portée à l'autre.

L'attention portée à l'autre. Lison ne prend pas toujours les autres en compte. Elle peut se mettre à jouer sans intégrer les autres à son jeu (jeu de la maîtresse, séance 2) ou lire de manière saccadée, sans s'arrêter, en marmonnant et en sautant des mots, et sans se soucier d'être comprise. Elle peut jouer à la place de l'autre alors que ce n'est pas son tour (séance 10). Cela provoque une réaction chez B. ou S. qui sollicitent de la part de Lison une attention à l'autre et donc un respect des tours de rôle.

L'attention aux propositions de l'autre : Lison arrive souvent en séance avec l'envie de jouer à un jeu précis : les demandes de Lison sont généralement écoutées. Et réciproquement, Lison est ouverte aux propositions de S., dans la mesure où elles sont ludiques. Toutefois,

Lison présente aussi des conduites d'opposition, par exemple au Mastermind©, au cours de la séance 1 et 2, où elle refuse l'activité. Inversement, B. et S. peuvent aussi refuser les propositions de Lison comme au cours de la séance 4 où elles refusent de jouer à la maîtresse, jeu fréquemment demandé par Lison. D'ailleurs, à partir de la séance 4, Lison commence à mieux accepter les jeux proposés par B. ou S.

Lison peut aussi rebondir sur la proposition de l'autre. Par exemple, lors de la séance 7, Lison raconte l'histoire de « la chute dans la boue ». Il s'agit d'une évaluation, à l'initiative de S. et Lison est bien consciente de cet aspect de l'exercice. A la suite de cela, elle va d'elle-même chercher une boîte d'histoires en images et les étale sur le bureau, comme pour proposer un choix en lien avec l'activité précédente.

Tours de rôle et différenciation. Le jeu du *Dobble*© de la séance 3 permet d'aborder le tour de rôle et la différenciation. L'objectif est que Lison comprenne que chacun a un jeu propre et qui ne doit pas être mélangé avec celui des autres. Chacun a son jeu, sa colonne pour compter les points et un nombre de cartes identiques. Lison a du mal en effet à faire attention à bien différencier tout cela. Le travail de différenciation s'observe aussi lorsque B. l'aide à distinguer les signatures de chacun. B. l'aide à différencier les signatures de chacun en lui donnant une feuille pour chaque membre de sa famille, avec l'idée suivante : « je ne suis ni maman, ni papa, je suis Lison, j'ai ma propre signature, elle est différente de celle de maman ».

L'attention portée aux émotions : B. reconnaît les émotions de Lison en lui disant par exemple à la séance 4 : « oui, tu as l'air énervée », alors que Lison arrive en colère. Elle lui pose aussi des questions pour l'aider à exprimer ses émotions.

La nécessité du support concret pour conserver l'attention conjointe. Lison ne parvient pas à garder l'attention conjointe sur un objet abstrait comme une conversation sans lien avec une action. Par exemple, parler de quelque chose qui s'est passé précédemment ou évoquer une règle de jeu est très difficile pour Lison. Pour conserver l'attention conjointe, il est pour le moment nécessaire d'avoir une action conjointe sur objet. Par exemple, lors de la séance 3, Lison se précipite vers le jeu de *Dobble*© que B. vient d'acquérir. Au moment de jouer, elle refuse de se mettre d'accord sur la règle commune, elle montre des signes d'énervement et l'attention conjointe n'est plus possible. Lors de la séance 10, une introduction progressive des règles du jeu en montrant la manière de jouer, en manipulant les cartes et en posant des questions permet de conserver l'attention conjointe.

Le contact visuel : à certains moments, Lison s'arrête alors complètement d'agir et de parler et se met à fixer l'autre longtemps et intensément. Ce contact visuel produit une impression étrange parce qu'il est plus long et plus fixe que les échanges de regard qui se retrouvent habituellement en situation de communication. Lison a ce regard fixe et difficile à décrypter lorsqu'elle ne comprend pas une remarque qui lui est adressée.

3.2.5. L'étayage

Lison, à cause de sa grande distractibilité, a besoin d'un étayage très important. L'étayage avec Lison est plus attentionnel que cognitif. Garder et canaliser l'attention de Lison demande à l'orthophoniste d'être très réactive. Le fait de capter l'attention de l'enfant est d'après Bruner le premier niveau de l'étayage. A de nombreux moments, c'est le seul étayage possible avec Lison. L'objectif de la plupart des activités va donc être uniquement de permettre à Lison de se poser, de la mettre dans un état qui lui permettra ensuite de réfléchir.

Laisser le choix de l'activité : B. laisse à Lison l'initiative des activités et encadre ensuite ce choix initial principalement en posant des questions.

Réduire les objectifs : Les jeux pour lesquels la latitude de possibilités est trop importante accentuent chez Lison l'éparpillement attentionnel. En effet, l'objectif unique et clair contribue à canaliser son attention. Dès lors qu'il n'y a plus un seul objectif mais plusieurs possibles et plusieurs choses à faire, Lison a des difficultés à durer sur une activité et a tendance à promener son attention d'une chose à l'autre.

Adapter la règle : l'adaptation de la règle permet de simplifier l'activité et d'éviter de mettre Lison en échec. Ainsi, lors de la séance 2, Lison et B. jouent au *Mastermind*© selon une règle adaptée. Les pions réponses sont alignés selon une correspondance terme à terme et non de manière aléatoire. Lison accepte le jeu. A la séance précédente, S. avait tenté de jouer avec Lison avec les règles non adaptées : le jeu était trop compliqué et Lison s'était mise en colère.

Simplifier l'activité : pour obtenir l'attention de Lison, il peut être efficace de lui proposer une activité un peu en dessous de sa ZPD. Par exemple, lors de la séance 9, le jeu de dénomination et d'appariement avec le matériel *Lexique vivant* suscite chez Lison un moment d'attention soutenue. Or, il s'agit d'une tâche qui ne la met pas en difficulté.

Utiliser le geste graphique : L'écriture permet à Lison de se centrer sur ce qu'elle fait. Ainsi, B. propose souvent à Lison de le faire et l'encourage lorsqu'elle prend l'initiative d'écrire.

Verbaliser le raisonnement : Verbaliser le raisonnement permet de fournir à Lison un modèle verbal sur lequel s'appuyer. Ainsi, lors de la partie de Mastermind© de la séance 2, Lison et B. verbalisent tout ce qui est pensé. Par exemple : « Le premier, ce n'est pas la bonne couleur et pas non plus la bonne place, alors je ne mets rien dans ce trou. Le deuxième, c'est la bonne couleur, mais c'est pas la bonne place, alors dans ce trou, je mets un blanc. Et là, la troisième place, eh bien c'est la bonne couleur et la bonne place, alors je mets un noir. »

Les encouragements : B. encourage Lison en la rassurant sur ses capacités, en lui rappelant ses réussites passées : « tu en as déjà trouvé plusieurs », en l'amenant à se projeter « tu seras contente d'avoir trouvé la solution toute seule ». Lors des épreuves de bilan (séances 7 et 8), S. dit à Lison qu'elle sait beaucoup de choses, qu'elle est capable de faire beaucoup de choses et elle la félicite abondamment. Lison semble s'accrocher à ces encouragements.

La négociation : celle-ci a été nécessaire lors des quelques épreuves de bilan passées au cours des séances 7 et 8. S. négocie avec Lison l'alternance du choix des activités : « on choisit chacun son tour », ainsi que la durée des activités « on joue jusqu'à que l'aiguille soit là ».

Demander de vérifier une procédure : séance 3, Lison tient les comptes au *Dobble*© du nombre de cartes restantes des perdants. Elle se trompe beaucoup et a besoin de l'étayage de B. Elle se trompe également dans le nombre de cartes distribuées. B. demande à Lison de vérifier ce qu'elle fait. Cet étayage vise à aider Lison à avoir un retour sur sa production. Pour le moment, elle refuse ce type de demande.

Occuper les moments de transition : pendant que B. décide de son code (*Mastermind*© séance 2), elle demande à Lison de dessiner une maison. En effet, Lison n'est pas capable pour le moment de patienter quelques minutes sans s'agiter.

Les ressources de l'enfant:

- les tentatives d'auto-étayage.
- la capacité d'observation et la réactivité.

- **l'implication dans les activités conjointes** : Lison manifeste plaisir et enthousiasme pour un certain nombre d'activités. Il s'agit plutôt de celles qu'elle maîtrise. Mais si les défis proposés ne la mettent pas en échec, son appétence est bien présente.

- **les incursions croissantes de moments où Lison est concentrée et verbalise** : « je réfléchis » ou « attends ! ».

On peut observer chez Lison une évolution de sa capacité à prendre un moment, même très court, où elle n'est pas dans la réponse impulsive et presque réflexe. Ces moments commencent à devenir plus nombreux.

3.3. CAS N°3 : Thomas

3.3.1. Présentation

Thomas a 10 ans, il est né en 2005. Ses parents se sont séparés avant sa naissance. Il vit avec sa mère et sa demi-sœur qui a 3 ans. Il voit son père un week-end sur deux et la moitié des vacances scolaires. Une mesure judiciaire d'investigation éducative est en cours¹⁶ afin d'évaluer la situation de Thomas au sein de sa famille.

Scolarité et accompagnement éducatif et thérapeutique

Thomas est scolarisé en CLIS (Classe pour L'Inclusion Scolaire) le mardi et le mercredi matin. Parallèlement à cela, il est accueilli dans un ITEP (Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique) le lundi et le vendredi matin pour un atelier lecture, poterie, cuisine, un temps de classe et une consultation avec un psychologue.

Le jeudi, il est reçu à l'Hôpital De Jour (HDJ) d'un service de pédopsychiatrie. Il est accompagné par ce service depuis l'âge de 28 mois. Il avait alors été reçu dans le cadre de la Consultation Petits (0-6 ans) du Centre Psychothérapique pour Enfants et Adolescents. Le motif de la consultation était qu'il était agité et violent.

Depuis l'âge de 6 ans, il bénéficie d'un suivi en HDJ. Il est hospitalisé en raison de ses troubles du comportement. Cette année il participe le jeudi matin à un atelier d'équithérapie, à un repas thérapeutique le midi et à une séance d'orthophonie en individuel le jeudi après-midi.

Rééducation orthophonique

L'objectif de la rééducation est l'**entrée dans le langage écrit (lecture et écriture)**.

Au niveau du langage oral, il est très expressif, informatif et très spontané dans la communication. Toutefois son intelligibilité est variable : il faut parfois lui demander de préciser quels sont les sujets de l'action ou le déroulement séquentiel des événements pour saisir ce qu'il veut dire.

¹⁶ La mesure judiciaire d'investigation éducative (MJIE) est une procédure destinée à fournir des informations au Juge des Enfants sur la personnalité et les conditions d'éducation et de vie d'un mineur et de sa famille. Elle est menée par des éducateurs qui peuvent être aidés dans cette tâche par des psychologues ou des assistants sociaux. Elle permet d'apprécier les conditions d'exercice de l'autorité parentale et ses effets vis-à-vis de l'enfant.

Sa compréhension est bonne.

Pour ce qui est du langage écrit, à ce jour, il n'est pas lecteur. Il n'écrit pas non plus et ne semble pas encore prêt pour ces apprentissages.

Distribution des rôles

L'orthophoniste mène toutes les séances orthophoniques avec Thomas, excepté la séance 9, où elle est absente et où c'est la stagiaire qui prend le relais. A chaque consultation, la stagiaire est présente et participe aux différentes activités. La retranscription des notes de l'observation se fait immédiatement après la séance. Ce temps donne lieu à des échanges avec la maître de stage sur ce qui s'est passé au cours de la rééducation. Une description des activités conjointes est présentée en annexe n°4.

3.3.2. L'activité conjointe

Les activités conjointes sont l'occasion de favoriser l'attention conjointe et l'ajustement de son comportement à celui de l'autre. Au cours des 10 séances observées, il pratique des **jeux d'exercice, des jeux symboliques** (en majorité : 16 jeux sur les 25 réalisés sur l'ensemble des séances, ce qui représente 64% du total) et **des jeux de règles**. Thomas s'exerce surtout dans le domaine du langage oral et en plus faible proportion dans celui des activités logico-mathématiques.

Les jeux d'exercice

L'orthophoniste a fait découvrir à Thomas l'activité qui consiste à rentrer dans un sac de danse, sac en tissu élastique et perméable à l'air dans lequel tout le corps peut rentrer en laissant la tête à l'extérieur. Il se sent contenu par les parois élastiques, il est un peu caché tout en voyant à travers le tissu. Au cours d'autres séances où il paraît anxieux, Thomas redemande spontanément de jouer avec ce sac de danse (séances 6, 7, 8 et 9) et ressort de cette activité plus apaisé. Il la combine souvent avec un jeu symbolique : le cache-cache.

Les jeux symboliques

Son attrait pour les jeux symboliques est fort. Il propose souvent des jeux de faire-semblant comme des jeux de rôles ou de cache-cache en utilisant le matériel présent dans le bureau. Certains objets personnels qui viennent de chez lui (un cahier de dessin sur les

chevaux, un faire-part de naissance de son petit cousin, séance 6) ou de ses activités à l'hôpital (des fers à cheval rapportés de l'équithérapie, un bus en pâte à sel fabriqué à l'HDJ) sont aussi, à sa demande, le support d'activités en orthophonie.

Les activités symboliques qu'il initie sont en lien avec son vécu à la maison et à l'HDJ. Il met en scène une visite du Muséum d'Histoire Naturelle avec des figurines, visite qu'il a réalisée le matin de la séance 3 avec les soignants à la place de sa séance d'équithérapie. Plus tard dans l'année, il invente un jeu du loup sur le thème des policiers qui constitue la suite d'un jeu qui s'est déroulé après le déjeuner. Lors des dernières séances observées, il propose aussi de jouer le rôle d'un orthophoniste qui reçoit un patient et qui est éventuellement aidé par un médecin.

Les jeux de règles

Après lui avoir demandé comment il allait, l'orthophoniste demande toujours à Thomas ce qu'il veut faire pendant sa séance. Lors de 6 des 7 premières séances observées, il a toujours joué à un jeu de règles (*Vocabulon*©, *Le Lynx*©, *Bus Stop*©, *Pippo*©, lotos sonores, *Les Petits Cochons*©).

On a également pu remarquer une absence totale de jeux de règles lors des trois dernières séances et des séances qui ont suivi les observations (séances de mars et d'avril). Pour la même période, l'ensemble de l'équipe soignante de l'HDJ a noté que Thomas semblait aller moins bien. Ce changement dans son attitude s'est manifesté par de l'anxiété, une grande agitation verbale et motrice et une difficulté à respecter le cadre des ateliers thérapeutiques.

Les activités logico-mathématiques

Lorsque Thomas est disponible et assez serein, il peut s'investir dans des activités logico-mathématiques connues ou nouvelles : le *Bus Stop*© qui mobilise l'addition et la soustraction, *Tête de pioche*© qui sollicite la combinatoire et nécessite de faire des déductions à partir de critères positifs et négatifs, *Pippo*©, un jeu de classement et de repérage d'une carte manquante.

Les activités de langage

Le langage oral

Les activités de langage oral qui sont proposées sont des **activités de dénomination** à partir d'un support visuel, comme *Le Lynx*©. Elles sont parfois complétées par un support auditif.

Par exemple, deux différents types de lotos sonores avec cassette audio et planches imagées sont utilisés lors des séances 5 et 6. La **narration** est aussi travaillée à partir d'histoires mises en scène et à partir de jeux de rôles. Dans ce dernier cas, l'orthophoniste attire l'attention de l'enfant sur la nécessité de proposer un récit cohérent et structuré et de respecter les tours de parole de chacun des personnages.

Le **commentaire d'images** à partir de planches illustrées donne lieu à des descriptions peu informatives paradoxalement parce qu'elles sont trop précises. Malgré le modèle que lui donne l'orthophoniste, il ne parvient pas à extraire de l'ensemble les caractéristiques principales : il se focalise sur les détails. A cela s'ajoute une grande impulsivité verbale qui l'empêche d'écouter les autres participants sans leur couper la parole et de rester concentré sur une planche d'images à la fois. Ainsi, il passe très rapidement d'une image à une autre.

Le langage écrit

Lors d'une séance précédant la période d'observation, Thomas a **écrit des signes** (des boucles qui représentent une tentative d'écrire en lettres cursives) sur un tableau accroché au mur en indiquant qu'il s'agissait de l'écriture de « Pat Patrouilles ». La stagiaire a alors fait irruption dans son espace en lui proposant d'écrire cette expression au tableau pour tenter de retrouver de quel dessin animé il s'agissait. Thomas a contesté le code alphabétique utilisé et s'est enfuit du bureau.

Si Thomas ne parvient pas à écrire tout seul, il accepte que l'orthophoniste le fasse pour lui pour commenter un objet dessiné, un fer à cheval par exemple. La notion de code alphabétique commun partagé par tous les lecteurs est une notion qui n'est peut-être pas encore accessible pour lui. Lors de la séance 6, il apporte le faire-part de naissance de son petit cousin. La stagiaire lit le faire-part portant le nom et le prénom du nouveau-né. Il s'étonne car il ne comprend pas comment elle connaît le prénom de son cousin et paraît surpris qu'elle puisse le savoir en l'ayant lu.

S'il n'est pas lecteur, Thomas a des compétences en lien avec l'apprentissage de la lecture. Il parvient dans le jeu des *Petits Cochons*© (séance 7) à **identifier un mot intrus** (par exemple « CIR ») parmi des mots de trois lettres (comme « CRI »).

Le choix des activités et la distribution des rôles

La plupart du temps, c'est l'enfant qui est à **l'initiative du jeu choisi** (dans 21 cas sur les 25 jeux observés, ce qui équivaut à 84% des cas). Dans les mises en scène de saynètes, c'est

toujours Thomas qui **définit la trame de l'histoire et les rôles** des personnages. Néanmoins, à chaque fois, l'orthophoniste apporte sa contribution au jeu en proposant des modifications, ce qu'il parvient à accepter.

A l'inverse, lorsque l'orthophoniste lui fait une proposition de jeu, il lui arrive parfois de la refuser d'emblée, sans prendre le temps de la réflexion.

Activités sollicitant l'attention

Parmi les jeux qu'il choisit spontanément se trouvent des jeux requérant **l'attention visuelle** parfois combinée à **l'attention auditive** comme *Le Lynx*©, la lecture des albums *Où est Charlie?* et *La famille Oukilé*, ou les lotos sonores. Thomas s'amuse beaucoup à ce genre de jeux où il excelle en discrimination visuelle et où il est très réactif.

Lorsqu'il décide de mettre en scène une histoire, il choisit une activité qui mobilise de manière intense l'attention des autres joueurs car ceux-ci doivent suivre le déroulement de l'action pour pouvoir participer. Par ailleurs, il semble particulièrement apprécier le dispositif de deux soignants (ou plus) pour lui seul, soit une **échelle attentionnelle de deux tuteurs pour un apprenant**.

Ainsi, Thomas a des préférences pour certains types de jeux où il est performant, notamment sur le plan attentionnel. C'est un enfant qui mobilise plus ou moins facilement certaines formes d'attention et ce, de manière variable.

3.3.3. L'attention individuelle

L'attention alerte ou la vigilance

Thomas est très attentif aux changements de son environnement tant du point de vue visuel qu'auditif. Il remarque par exemple les nouveaux dessins accrochés au mur du bureau de l'orthophoniste. Il peut être très perturbé par le bruit provenant de la salle d'à côté où se déroule un atelier thérapeutique. Il manifeste alors sa gêne par des propos de mécontentement et se met à faire un fort bruit de signal d'alarme. Il sort même parfois du bureau et interrompt la séance de la salle adjacente en ouvrant la porte pour voir ce qui s'y passe. Son attention peut facilement se laisser captiver par des stimuli de l'environnement.

A la fin de chaque séance, lorsqu'il patiente en attendant la venue de son chauffeur de taxi, il est à l'écoute de ses pas dans le couloir d'entrée et dans les escaliers de l'hôpital.

Lorsqu'il est agité, il semble être sur le qui-vive par rapport à tout ce qui peut se passer dans son environnement. Il se trouve alors dans une sorte d'hypervigilance à l'égard de ce qui l'entoure.

L'attention soutenue

Thomas est capable de se concentrer longtemps (30 à 35 minutes) sur une activité. Cependant, cette capacité de maintenir son attention soutenue est difficilement prévisible car d'un moment à l'autre et d'une séance à l'autre, elle est très fluctuante.

Ses difficultés de concentration se manifestent par:

- **de fréquentes ruptures attentionnelles** : il est très facilement distractible. Son attention peut être happée par autre chose que l'objet d'attention conjointe. Ces ruptures se manifestent par de l'agitation, la sortie du bureau ou une profusion de propositions dans un récit décousu et le non-respect des tours de parole. Elles se produisent lorsqu'un élément le préoccupe comme la venue exceptionnelle de sa mère à l'HDJ ou le fait de faire ses adieux à un stagiaire et sont à mettre en lien avec des événements inhabituels.

- **une difficulté d'inhibition et une impulsivité** : Thomas est parmi les enfants observés à l'hôpital celui (voire le seul) qui sort du bureau aussi souvent, notamment face à des situations qui le mettent en difficulté. A quasiment chacune des séances, Thomas a besoin de sortir pour aller au moins une fois aux toilettes. Ce temps lui permet d'une part d'assouvir un besoin primaire mais constitue d'autre part un moment où il marque une pause par rapport à l'activité en cours.

- **par des signes de tensions et d'impatience** : avant presque toutes les séances et alors qu'il a fini son repas et qu'il est en train de jouer pendant un temps informel de l'HDJ, Thomas vient voir l'orthophoniste pour lui signaler que c'est bientôt l'heure de la séance. Il signale souvent qu'il est pressé de commencer. Parfois, il exprime son désir d'assister à des événements prévus à l'école, comme le fait de dire au revoir à l'une des dames de la cantine.

- **par une difficulté à supporter les moments de transition et l'attente** : les temps de transition sont souvent source de tension avec l'équipe soignante lorsque le cadre thérapeutique initialement prévu n'a pas été respecté. Cette tension se manifeste par des

insultes, des portes qui claquent et une grande agitation motrice et verbale. Attendre est également une épreuve pour lui. Il comble ces temps par des jeux, notamment des jeux symboliques qui consistent à faire semblant, comme faire semblant de faire la sieste ou bien se cacher près de l'ascenseur.

Ce qui attire l'attention de Thomas:

- **le caractère ludique des jeux** : lorsque Thomas choisit un jeu, il s'y investit généralement beaucoup. Il s'amuse et rit souvent. Il joue pour s'amuser. L'indice de ludicité est souvent élevé .

- **les jeux symboliques dans lesquels il peut expérimenter une certaine maîtrise** : dans ces activités, c'est lui qui décide de ce qui va se passer, à l'inverse des jeux de règles où chaque joueur se conforme à une règle commune et acceptée de tous.

- **les choses connues et qui le rassurent** : Thomas a tendance à choisir des jeux routiniers (le *Bus Stop*®, le sac de danse, les lotos, les jeux de rôles ou de faire-semblant).

- **les activités qui mobilisent l'attention auditive et visuelle** : Thomas est très demandeur de ce type de jeux.

- **les interdits** : Thomas sait qu'il est tenu de respecter certaines règles du cadre thérapeutique. Par exemple, il n'a pas le droit de sortir du bureau lorsqu'il est dans le sac de danse, ce qu'il tente de faire fréquemment lorsqu'il pratique cette activité. Il sait également qu'il ne doit pas perturber le déroulement de l'atelier thérapeutique de la salle d'à côté, ce qu'il ne peut parfois pas s'empêcher de faire.

Ce qui maintient l'attention de Thomas :

- **l'adaptation du cadre thérapeutique à sa disponibilité** : même si la rééducation orthophonique a pour but l'entrée dans le langage écrit, les signes d'agitation manifestés par l'enfant sont parfois tellement importants que l'orthophoniste ne peut pas lui proposer d'activités d'apprentissage de la lecture ou de l'écriture car celles-ci exigent un certain niveau de concentration et de la disponibilité. Cette adaptation à la labilité attentionnelle permet le maintien et le respect du cadre. L'enfant peut se recentrer un peu et se tranquilliser. Les jeux de règles sont proposés sur des durées moyennes (entre 5 et 20 minutes) et les jeux symboliques peuvent prendre toute la séance.

- **le rappel du cadre de soin : l'orthophoniste** est souvent amenée à lui rappeler ce qu'il peut faire ou ne pas faire, ce qu'il doit mettre en œuvre pour que chacun des participants trouve sa place et pour qu'il soit compris par les autres (par exemple respecter la séquentialité d'une histoire). Elle veille à ce qu'il alloue son attention à une chose à la fois de manière à ce qu'il ne joue pas à deux jeux en même temps. Terminer une activité en rangeant le matériel ou en signalant explicitement qu'il est temps de passer à autre chose l'aide à être plus concentré.

- **l'implication gestuelle et le suspense gestuel** : Thomas choisit spontanément des jeux symboliques qui lui permettent de bouger. L'attention conjointe est meilleure dans les activités impliquant un suspense gestuel et une attention présente comme le fait de mettre en scène physiquement une histoire.

- **la symbolisation du temps restant par un timer** : la question du temps est souvent posée par Thomas qu'il s'agisse du temps qu'il reste à attendre, du temps qu'il reste avant la fin de la séance, de la nécessité d'être ponctuel pour qu'il arrive à l'heure à un rendez-vous... Il demande fréquemment la mise en place du timer lorsque l'orthophoniste ne l'a pas fait spontanément. Il est très attentif à la sonnerie finale.

- **les encouragements et le fait d'être rassuré sur ses capacités** : l'orthophoniste encourage très fréquemment l'enfant lors des activités. S'il est mis en difficulté, elle dédramatise la situation en soulignant l'aspect temporaire de la phase de jeu difficile qu'il traverse. Ces encouragements sont d'autant plus importants que Thomas a tendance à se dévaloriser, comme l'attestent les formules d'échec qu'il énonce souvent.

- **l'autodérision verbalisée des manques de l'orthophoniste** : lorsque l'orthophoniste est en train de perdre à un jeu, elle n'hésite pas à pratiquer l'autodérision et à verbaliser ce qu'elle ressent. Elle modélise ainsi une attitude de distance face au jeu et se place dans la position d'une personne qui peut se tromper ou perdre, qui est faillible et qui accepte ses faiblesses. L'humour permet aussi de mieux gérer les moments difficiles pour l'enfant.

Ce qui engendre la déconcentration et l'inattention:

- **la présence de stimuli menaçants dans l'environnement** tels que des bruits.

- **la mise en difficulté et le sentiment de ne pas maîtriser la situation** : l'attention de Thomas fléchit lorsque le jeu auquel il prend part lui demande beaucoup d'efforts sur le plan cognitif. C'est le cas par exemple lors de la séance 3 au cours de laquelle il joue à *Pippo*©. Il

a du mal à combiner les différents critères qui lui permettent de déduire la carte manquante. Les expressions de son visage montrent qu'il semble déstabilisé par ce jeu. Il dit à plusieurs reprises : « je vais perdre ».

- **le changement du cadre** : il est extrêmement sensible aux changements du cadre familial et thérapeutique, par exemple à la veille des vacances qui coïncident avec la garde par l'autre parent, lorsque c'est sa mère qui vient le chercher et non pas le chauffeur de taxi ou lors de l'annulation des ateliers prévus. Les modifications de son environnement peuvent générer une grande déstabilisation et une forte labilité attentionnelle.

3.3.4. L'attention conjointe

L'attention réciproque

L'attention portée à l'autre

Thomas est un enfant qui est **extrêmement attentif à l'autre**. Il tisse des liens très forts avec les membres de l'équipe soignante. Il peut parfois être très préoccupé lorsque des stagiaires s'en vont ou lorsque des soignants sont malades, comme en témoignent ses jeux de rôles dans ce dernier cas.

L'attention portée à l'autre dans le jeu est variable. S'il est à l'aise, il peut se mettre en position de tuteur, par exemple à un jeu de loto sonore et visuel : « allez, il faut chercher, tu n'as qu'une image à trouver ». Toutefois, l'attention mutuelle est parfois asymétrique. Animer une séance d'orthophonie avec lui exige une attention intense pour les soignants. Il peut parfois reléguer les autres dans les coulisses lorsqu'il propose des saynètes.

Le besoin de maîtrise

S'il n'est pas trop angoissé, il peut accepter la nouveauté et faire des compromis sur les modalités d'un jeu. S'il est anxieux, le besoin de maîtrise se fait plus fort.

Corrélation entre l'initiation d'un jeu et l'attention observée : le fait qu'il choisisse trois quarts des activités est en partie le reflet de sa difficulté à laisser l'autre prendre la main sur le choix d'un jeu. Lorsqu'il sélectionne un jeu, le besoin d'enrôlement est moins fort et il s'investit davantage. Il existe **une corrélation entre le fait d'être à l'initiative d'un jeu et le**

niveau d'attention et surtout **une corrélation entre son indisponibilité attentionnelle et son besoin de maîtrise du choix et du déroulement du jeu.**

3.3.5. L'étayage

L'orthophoniste met en place un étayage très étroit. Les leviers pour l'inviter à s'apaiser et à s'investir dans une activité sont multiples.

L'initiative du jeu laissée à l'enfant : l'enfant s'enrôle plus facilement dans une activité lorsqu'il la choisit.

L'improvisation : l'orthophoniste s'adapte sans cesse aux propositions de l'enfant et improvise constamment. Cela permet de maintenir son attention et de le surprendre. L'improvisation favorise aussi l'invention collective et l'adoption d'une démarche de « faire-ensemble » et de « chercher-ensemble ».

Mettre un timer et ajuster le rythme de l'activité : le timer est utilisé de façon systématique. Par ailleurs, pour que l'attention de l'enfant ne faiblisse pas, il est possible d'augmenter le rythme d'une activité, par exemple en accélérant le tirage des cartes comme au jeu *Pippo*© lors de la séance 5.

Changer la cible attentionnelle pour s'adapter à la disponibilité de l'enfant : si l'attention de l'enfant faiblit, le changement de cible attentionnelle permet à la professionnelle de remobiliser les compétences de celui-ci. Il peut y avoir 5 activités différentes sur une séance de 45 minutes.

Réduire les objectifs : bien que l'objectif de la rééducation soit l'entrée dans le langage écrit pour Thomas cette année, il n'a pas été possible pour l'orthophoniste de lui proposer un travail d'entrée dans la lecture et l'écriture lors de la période d'observation. La priorité a été de soutenir l'enfant pour qu'il aille mieux d'un point de vue global.

Donner un soutien verbal en verbalisant le raisonnement : certaines activités logico-mathématiques exigent un étayage étroit et important : lors de la séance 3, au jeu *Pippo*©, Thomas semble très en difficulté et L. lui donne des indications verbales sur les informations données par les cartes visibles. Elle énonce le raisonnement qui permet de trouver la carte manquante.

Verbaliser les émotions : lorsque L. remarque que Thomas est soucieux ou est très agité, elle tente de verbaliser les émotions qu'il peut ressentir : l'anxiété par rapport au bruit de la salle d'à côté, la peur de ne pas arriver à l'heure, la colère par rapport à un atelier annulé, la tristesse, etc. En général, cela le soulage.

Occuper les moments de transition : l'orthophoniste prend part aux jeux que Thomas propose pendant ces moments délicats pour lui.

Les ressources de l'enfant

Les tentatives d'auto-étayage : en ayant recours à plusieurs reprises au sac de danse, Thomas met en place une routine qui a réussi à l'apaiser une première fois. C'est également le cas pour le recours à des histoires qu'il répète. De même, les stratégies qu'il met en place pour gérer sans angoisse les moments d'attente sont une façon de s'auto-étayer. Il sait également proposer ou solliciter des changements d'activité lorsque son attention décroît.

La capacité d'observation et la réactivité : Thomas est un enfant extrêmement observateur. Il est très vigilant à son environnement, y est presque hypersensible, et réagit quasi instantanément face à certaines stimulations.

L'implication dans les activités conjointes : il est très investi dans la relation à l'autre et joue volontiers avec l'orthophoniste et la stagiaire. Il est très impliqué dans les histoires qu'il raconte et attend un investissement similaire.

L'appui sur la verbalisation de l'autre : Thomas tient compte les aides verbales que l'autre lui propose. Avec le soutien de l'autre, il est capable de dire que tel ou tel jour, ce n'est pas possible pour lui d'être concentré. C'est ce qui se passe au cours de la séance 8 où, avec l'aide de l'orthophoniste qui lui pose des questions, il parvient à mettre des mots sur sa labilité attentionnelle et son impossibilité à se rester attentif longtemps.

Moments où Thomas se concentre sans étayage extérieur:

De tels moments sont rares pour Thomas lorsqu'il est à l'HDJ. Nos observations ne nous ont pas permis de le voir se concentrer seul sur une activité.

3.4. CAS N°4 : Alexandre

3.4.1. Présentation

Alexandre a 10 ans, il est né en 2004. Il est le troisième d'une fratrie de quatre garçons (l'aîné a 13 ans, puis viennent Alexandre, un frère de 7 ans et un autre de 5 ans).

Il vit chez ses parents avec ses frères. Ses parents vivent en couple et ne sont pas mariés. Les enfants questionnent beaucoup la notion de la filiation, qui est l'objet d'un secret de famille. La problématique familiale est complexe. Le père et la mère d'Alexandre se plaignent souvent et beaucoup de leur fils, notamment lorsqu'ils s'entretiennent avec l'équipe de l'HDJ.

Scolarité

Alexandre est scolarisé en CLIS depuis 2 ans pendant 7 demi-journées par semaine. Il bénéficiait auparavant d'un temps d'inclusion en mathématiques en CE1 qui a été interrompu car cette expérience n'était pas porteuse. Cette année, son institutrice explique qu'il a du mal à trouver sa place à l'école alors qu'il y semblait heureux l'an passé. Il se bagarre souvent et semble prendre moins de plaisir en classe. Il refuse de s'investir dans les apprentissages et ceux-ci sont fluctuants. En classe, il parvient à se contenir mais il a des moments de blocage et de mutisme.

Les temps d'animation à l'école (nouvelles activités périscolaires) sont difficiles à gérer pour lui : des débordements (violences physiques) à l'encontre du personnel d'encadrement ont été signalés.

Accueil à l'Hôpital de Jour

Il est reçu à l'Hôpital De Jour (HDJ) du service de pédopsychiatrie depuis septembre 2012. Ce service a pris le relais d'un CATTP (Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel) qui l'accueillait en 2011. Cette année, il vient deux demi-journées par semaine : le lundi après-midi et le jeudi-après-midi. Il est hospitalisé en raison de ses troubles du comportement.

Il bénéficie de 3 temps de prise en charge hebdomadaires. Une psychologue le reçoit pour une psychothérapie. Il participe avec deux autres enfants à un atelier piscine proposé par un psychomotricien et une infirmière. Enfin, une orthophoniste le reçoit chaque semaine pour une séance de rééducation.

Rééducation orthophonique

L'objectif de la prise en charge orthophonique est double. Il s'agit de l'aider à **progresser sur le plan du langage oral et du langage écrit.**

Alexandre présente un **retard de langage** qui a été signalé dès la petite section de maternelle. Il est spontané, expressif mais pas toujours très informatif. Du point de vue syntaxique, il ne maîtrise pas les structures complexes (comme les pronoms réfléchis, les conjonctions de subordination, les pronoms relatifs, etc.). Il a des difficultés à organiser son récit et à manier la narrativité¹⁷. Il emploie peu le « je ». Tous ces éléments le rendent quelquefois peu intelligible. Il s'aide beaucoup des gestes et des mimiques pour se faire comprendre.

La compréhension du langage complexe peut être difficile pour lui.

Alexandre a un niveau de lecture d'élève de CE1-CE2. Il n'a pas encore automatisé le déchiffrage, ce qui rend sa lecture peu fluide. Il peut lire et comprendre un texte simple seul. En mathématiques, il a un niveau CE1 et a besoin d'un soutien permanent pour mener à bien son raisonnement dans ce domaine.

Il écrit rarement en séance d'orthophonie mais peut le faire de manière spontanée, au tableau par exemple. Il est capable de demander l'aide de l'adulte pour vérifier et corriger son orthographe.

La peur de ne pas réussir est très présente chez lui et il n'est jamais sûr de savoir ce qu'il sait. Il se dévalorise très fréquemment et peut se décourager rapidement.

Distribution des rôles

L'orthophoniste, L., anime chacune des séances avec Alexandre, sauf la séance 8 où elle est absente et où la stagiaire lui propose un accompagnement. Les notes sont prises après la séance. Le descriptif des activités conjointes est exposé en annexe n°5.

3.4.2. L'activité conjointe

Alexandre ne joue pas à des jeux d'exercice ou à des jeux purement symboliques en orthophonie. Il apprécie de s'exercer à des **jeux de règles**. Après avoir raconté comment

¹⁷ La narrativité est l'ensemble des traits caractéristiques de la narration.

s'était passée sa semaine, il a pour habitude de dire « au travail ! » en se levant pour aller chercher un jeu dans l'armoire de matériel. Toutefois, il ne sélectionne pas n'importe quel type de jeu. Sa préférence va au **jeu de l'oie** (qu'il utilise 10 fois sur le total des 27 jeux pratiqués, soit dans un peu plus d'un tiers des cas) qui est par essence un jeu de hasard dans lequel la victoire ne dépend pas de la réflexion menée mais du caractère aléatoire du tirage du dé. A plusieurs reprises, il contourne la règle en avançant davantage son pion, comme lors de la séance 2, ou en tournant à la main le dé, par exemple au cours de la cinquième séance. Il énonce souvent qu'il aimerait que la règle soit plus en sa faveur.

Les activités logico-mathématiques

Initier un raisonnement et le conduire étape par étape pour proposer une solution étayée par des arguments est une démarche difficile à mettre en œuvre pour lui. Il redoute les activités qui ont trait à la logique et aux mathématiques et se démobilise à l'annonce de la proposition d'un jeu de ce type.

Il ne maîtrise pas encore le concept du nombre. Pour dénombrer, il a quelquefois besoin de pointer les éléments un par un. Il peut aussi dans d'autres cas dénombrer visuellement comme pour trouver le chiffre correspondant à la face d'un dé. Par exemple, au jeu du *Mystero*© où il faut trouver le chiffre correspondant à une carte-problème qui comporte des indices puis le chiffre mystère au centre, ses réponses sont parfois le fruit d'une réponse impulsive sans réflexion ou le fruit du hasard. Le **dénombrement** n'est pas réalisé de manière systématique.

La combinaison de plusieurs critères peut aussi lui poser problème, comme au jeu *Tête de pioche*© où il a du mal à combiner les deux critères surtout lorsque les deux sont négatifs ou lorsque l'un est négatif et l'autre positif. Il se focalise alors sur un seul critère. Cette observation se retrouve au jeu de *Uno*© lors de la séance 5.

Activités sollicitant l'attention

Alexandre est performant aux jeux d'**attention visuelle** comme *Le Lynx*©. Il est plutôt rapide. Cependant, alors que parfois son regard est dirigé sur la bonne cible, il peut lui arriver de tarder pour dénommer l'image correspondante. Il est alors difficile de savoir si c'est parce qu'il est absent à ce moment là ou si c'est parce qu'il ne veut pas dire qu'il sait où se situe l'image.

L'attention et la flexibilité mentale

Le *Mystero*© et le *Uno*© lui permettent de développer la **flexibilité et le changement de point de vue**. Alexandre a beaucoup de mal à voir les choses sous des angles différents. Par exemple, lors de la première séance, au *Mystero*©, il voit « 1 » escalier et met du temps avant de pouvoir aussi dénombrer « 3 » marches. Alors qu'il ne parvient pas à trouver la bonne solution à ce jeu, il manifeste sa frustration et son mécontentement par des énoncés verbaux et se replie sur lui en croisant les bras et en ne regardant plus ni l'orthophoniste ni la stagiaire. Il reprend son raisonnement grâce à l'étayage.

Le jeu de *Uno*© où il faut reconsidérer sa main à chaque nouvelle carte posée par le joueur précédent le met en difficulté pendant la période observée. Il ne tient compte que d'un critère sur les deux et ne pose pas la carte correcte alors qu'il la détient quelquefois.

Les activités de langage

Le langage oral

L'enrichissement du lexique est travaillé à l'aide de supports qui permettent la dénomination, comme avec le jeu du *Lynx*©. Cela lui permet d'étoffer son vocabulaire et d'améliorer sa **précision lexicale**. L'orthophoniste reprend aussi avec lui les récits de sa semaine ou de ses week-ends afin de l'aider à organiser et à préciser ses propos.

Le langage écrit

Alexandre peut **spontanément initier une activité d'écriture au tableau**. Il est **autonome dans la lecture de mots ou d'expression simples**, comme au jeu des *Petits Cochons*©). Il sollicite l'aide de l'adulte lorsque cela lui est trop coûteux de lire une consigne et de répondre à celle-ci.

3.4.3. L'attention individuelle

L'attention alerte ou la vigilance

Cet enfant ne semble pas être dans cette modalité d'attention de manière dominante.

L'attention soutenue

Alexandre est **capable de rester concentré longtemps**, y compris sur des durées importantes. Par exemple, il joue pendant 40 minutes au *Lynx*© dans la séance 3 et 25 minutes au jeu de l'oie de la séance 4. Il est **éprouvant** pour lui de **maintenir son attention lorsqu'il est en difficulté**. Il a des formules d'exaspération et de dévalorisation au bout d'une dizaine de minutes au *Mystero*©. Même lorsqu'il est en réussite, si l'attention exigée par la tâche est soutenue, certaines ruptures attentionnelles se manifestent par un besoin de sortir du bureau pour aller aux toilettes, ce qu'il fait rarement lors des autres séances ou par un besoin de bouger ou de se focaliser sur autre chose. Par exemple, au cours de la séance 7, alors que c'est au tour d'un autre joueur de réfléchir à une carte du *Rush Hour*©, il se met à jouer avec les voitures non utilisées.

Ses difficultés de concentration se manifestent par:

- **une attention fluctuante** : Alexandre n'a pas une attention labile au sens où il « papillonnerait » beaucoup et où il changerait constamment de cible attentionnelle. En revanche, son attention peut être très fluctuante. Il donne parfois l'impression de suspendre sa réflexion ou de ne rien vouloir en dire.
- **par un manque d'inhibition et une impulsivité** : au jeu de *Uno*©, il ne parvient pas à se retenir de poser ses cartes de manière impulsive. Il ne prend pas le temps de la réflexion et pose la mauvaise carte.

Ce qui attire l'attention d'Alexandre:

- **ce qu'il connaît** : pour le choix des jeux pratiqués pendant la séance, il oriente sa préférence vers ce qu'il a déjà expérimenté. Lors de la séance 4, il décide de s'essayer au *Labyrinthe*©, auquel il n'a jamais joué depuis le début de la période d'observation mais qu'il connaît parce qu'il y joue chez lui.
- **la perspective d'une victoire** : l'envie de gagner est un puissant moteur chez Alexandre. La dynamique de réussite lui permet d'avoir un niveau d'attention intense et de regagner un peu d'estime de soi après un moment difficile, comme au cours de la première séance où il gagne au *Lynx* après avoir perdu au *Mystero*©. Ce désir est à mettre en parallèle avec son envie répétée de jouer au jeu de l'oie qu'il a demandé à chaque fois sauf lors de la séance 1. Cette envie peut être forte au point de ne plus respecter la règle du jeu pour avancer son pion et pour gagner. Il y a une sorte d'ambivalence à ce sujet. Il peut jouer une première fois en étant

tenté de tricher puis s'investir dans un autre jeu et enfin, redemander à faire un jeu de l'oie. Dans ce dernier cas, il respecte le compte des points et il gagne.

Au fur et à mesure des séances il semble moins frustré à l'idée de ne pas être vainqueur à ce jeu. Il gagne en souplesse de ce point de vue et s'autorise à dire ce qu'il pense. Par exemple, il n'hésite pas à souhaiter à voix haute qu'un autre joueur tombe sur une case piège en disant : « Fais un ! Fais un ! » quand un de ses adversaires est à la case de la prison.

Cette envie de remporter la victoire est plus ou moins forte selon les jeux. Elle est élevée pour le jeu de l'oie et l'est moins pour d'autres jeux comme le *Labyrinthe*© où il est à égalité avec un autre joueur lors de la séance 4. Les passages difficiles sont mieux supportés lorsqu'il les endure en même temps qu'un autre joueur, comme le fait de devoir retourner à la case départ.

Ce qui maintient l'attention d'Alexandre:

- **les routines** : il choisit des supports de jeu qu'il connaît et qui le rassurent.
- **le fait d'être acteur du jeu et non simple observateur** : observer un autre joueur et se concentrer sur la stratégie de celui-ci est exigeant pour lui et provoque des ruptures attentionnelles comme au cours de la séance 7 avec le jeu du *Rush Hour* où il doit observer les autres joueurs avant de participer.

Ce qui engendre la déconcentration/son inattention:

la mise en difficulté et l'échec : la perspective de perdre au jeu provoque parfois chez Alexandre son désinvestissement de l'activité et une frustration intense. Elle se manifeste par une perte du contact visuel, du repli sur soi et des formules de dévalorisation.

3.4.4. L'attention conjointe

L'attention réciproque

Alexandre se soucie beaucoup de l'attention que les autres lui portent et l'inverse est valable. Il fait remarquer à l'orthophoniste ses absences. Lors de la séance 7, il demande à l'orthophoniste et à la stagiaire ce qu'elles ont remarqué le jeudi précédent. Il les guide dans

leurs réponses jusqu'à ce qu'elles trouvent la réponse qu'il attendait : le jeudi en question, il n'est pas venu à l'hôpital. Il explique qu'il était malade. Ce souci de l'autre est bien compris par l'équipe soignante qui prévient dans la mesure du possible les enfants d'éventuelles absences et leur en précise toujours le motif.

L'attention portée à l'autre

L'attention portée à l'autre décroît lorsque l'enfant est en difficulté et pense qu'il va perdre. Globalement, il respecte bien les tours de jeu et les tours de parole.

L'attention portée aux émotions

Alexandre profite souvent des débuts de séance pour raconter ce qu'il a fait la semaine passée. Ses récits ont toujours une forte valeur émotionnelle et il est capable d'attirer l'attention de l'orthophoniste pour qu'elle l'aide à verbaliser ce qu'il a ressenti lorsqu'il n'y parvient pas tout seul. Lors de la séance 2, avant l'arrivée de L. dans le bureau, il a l'air renfrogné puis discute avec la stagiaire et écrit au tableau, avec de l'aide pour l'orthographe et la syntaxe : « je me suis bagarré avec Medhi ». Il fait aussi, au cours de séances suivantes, le récit de ses vacances de Noël, d'un dimanche à la mer avec sa famille (il montre des coquilles d'huîtres qu'il a ramassées) puis d'une sortie au stade de foot pour supporter l'équipe du FC Nantes (il a apporté son billet d'entrée au stade).

Corrélation entre l'initiation d'un jeu et l'attention observée

Alexandre s'investit très rapidement dans un jeu qu'il a choisi mais est aussi capable d'être attentif à un jeu que l'autre lui a proposé. La corrélation entre ces deux paramètres n'est pas évidente.

3.4.5. L'étayage

Laisser le choix de l'activité : l'enfant choisit les jeux dans environ les deux tiers des cas, avec parfois des orientations de l'orthophoniste qui lui déconseille un jeu qui se situe au-delà de sa ZPD. Quand il est le moteur de l'activité, le besoin d'enrôlement de la part du tuteur est considérablement diminué et il s'investit plus rapidement dans le jeu.

Jouer devant lui pour lui faire découvrir un jeu : l'enrôlement par l'imitation : pour qu'Alexandre accepte de jouer au *Rush Hour*©, ce qu'il a refusé lors de la séance 3, l'orthophoniste dispose ce jeu sur la table avant son arrivée et commence à jouer devant lui en début de séance. Il n'est au début qu'en position d'observateur. Puis c'est au tour de la

stagiaire de participer. Sans lui demander explicitement son avis, l'orthophoniste attend qu'il se décide à jouer. L'enfant, 3 semaines après avoir formulé un premier refus, accepte de s'y essayer (séance 6). Il est en réussite et termine la partie en disant que ce jeu est facile pour lui. Il demande même à y jouer à la fin de cette même séance après un jeu de l'oie. Il s'investira aussi dans ce jeu lors de séances suivantes sur proposition de l'orthophoniste ou parce qu'il en a envie.

L'improvisation d'un jeu dans le jeu et l'accordage affectif : l'orthophoniste qui travaille au sein de l'hôpital s'adapte constamment. Elle invente sans cesse, y compris dans des jeux de règles, créant ainsi un « jeu dans le jeu ». Au jeu du *Lynx*© de la première séance, elle a remarqué qu'Alexandre essayait de regarder les cartes-images avant de les piocher pour tricher. Elle le taquine, lui demande de lever les yeux lorsqu'il pioche et il fait de même. Cette invention commune est source de rires et permet d'approfondir l'accordage affectif réciproque entre la professionnelle et l'enfant.

Rythmer les activités pour relancer l'attention : lorsque l'attention d'Alexandre faiblit, l'orthophoniste lui propose fréquemment de passer à un autre jeu plutôt que de faire une nouvelle partie du jeu en cours.

Ramener l'enfant à une attention conjointe : quand l'enfant décroche de l'activité conjointe pour jouer tout seul, l'orthophoniste, par le regard, le ramène à l'action mutuelle.

Simplifier la tâche en donnant des indices et en aidant à planifier une stratégie : pour des activités pénibles pour Alexandre comme celles liées au raisonnement logico-mathématique, l'orthophoniste lui donne des indices ce qui lui permet de mener sa démarche jusqu'au bout et de parvenir à trouver la bonne solution. Ce soutien peut aussi passer par la verbalisation des différentes étapes et du rappel des objectifs intermédiaires et du but (séance 4 : jeu du *Labyrinthe*©) ou le fait d'énoncer à haute voix ou de poser des questions de manière quasi systématique sur les critères à prendre en compte. Au jeu de *Uno*©, l'orthophoniste lui pose des questions systématiques sur les 2 critères. Il est capable de s'approprier ce type de stratégie en énonçant les critères à combiner à voix haute, séance 9.

Laisser gagner l'enfant:

- **en respectant son temps de latence :** l'attention d'Alexandre est d'autant plus intense qu'il a la sensation d'être sur le chemin de la victoire. Le laisser gagner en lui donnant

plus de temps pour réussir la tâche (comme lors de la séance 1 où l'orthophoniste et la stagiaire lui laissent un temps de latence important pour qu'il trouve les images du *Lynx*©) lui permet à la fois d'être plus attentif et de se mettre dans une posture valorisante.

- **en évitant de le pénaliser avec des cartes pièges** : au jeu du *Uno*©, qui le met visiblement en difficulté, l'orthophoniste et la stagiaire évitent de poser les cartes qui le pénaliseraient et se pénalisent l'une et l'autre pour lui rendre la situation plus facile.
- **en contournant ostensiblement la règle tout en disant que cela signifie la fin du jeu** : après une défaite à un premier jeu lors de la séance 5 où il n'arrive pas à gagner au jeu des *Petits Cochons*©, il manifeste son désaccord avec la règle du 2^{ème} jeu (jeu de l'oie). L'orthophoniste manipule le dé pour que la face visible pour l'enfant soit celle qu'il lui permette de remporter la victoire. Cela semble rassurer l'enfant même si elle énonce qu'en faisant cela, c'est-à-dire en faussant la règle du jeu, le jeu ne peut pas continuer.
- **en laissant l'enfant contourner la règle** : à une autre occasion, Alexandre manipule le dé pour que la face visible soit celle qui l'arrange au jeu de l'oie. L'orthophoniste en est témoin mais ne dit rien. Lors de la séance 9, il rejoue car son premier tirage le fait de tomber sur la case « tête de mort » qui implique de retourner à la case départ. Par la suite, l'orthophoniste triche à son tour en lui disant qu'auparavant il avait triché aussi et qu'en faisant de la sorte, le jeu prend fin.
- **en rappelant la nécessité du respect des règles** : lorsqu'il triche ostensiblement ou dit haut et fort qu'il a envie d'avancer des cases pour gagner au jeu de l'oie, l'orthophoniste précise toujours que la règle n'est plus respectée, il n'y a plus de jeu même si elle le laisse parfois aller au bout de son envie.
- **en modélisant des stratégies à mettre en œuvre** : l'un des leviers pour aider l'enfant consiste à lui présenter un modèle de stratégie. Dans le *Lynx*©, L. l'invite à explorer visuellement sur le plateau de jeu les images situées à la périphérie puis celles situées au centre en expliquant que ce sont souvent les endroits où les joueurs oublient de chercher (séance 1). Pour le jeu *Tête de pioche*©, elle lui rappelle ce qu'il peut faire en fonction des combinaisons possibles selon les cartes. C'est une façon de lui signaler les conduites déterminantes pour réussir.

- **en présentant la démarche de la recherche par essai-erreur** : l'orthophoniste modélise le fait que chercher, c'est mettre en place un protocole fait d'essais/erreurs et que se tromper va de pair avec le fait de mettre sa pensée en mouvement. L'idée est qu'Alexandre accepte que réfléchir c'est aussi accepter de se tromper. Pour dédramatiser l'erreur, elle dit que cela arrive parfois de se faire des erreurs et qu'il n'est pas possible de toujours tout réussir du premier coup. Elle verbalise cela au cours de différents jeux, énonce également que « jouer, c'est aussi accepter de perdre » et verbalise les émotions qu'un joueur peut légitimement ressentir. Au cours de la séance 5, l'orthophoniste joue le fait qu'elle est furieuse d'avoir perdu et dit qu'elle va se venger. Dans le même esprit, elle met de la distance les fois où elle gagne à des jeux de hasard en disant que « c'est [son] jour de chance »).

Avec cet enfant, une part importante de l'étayage consiste à l'aider à contrôler et à accepter la frustration lorsqu'il est en difficulté dans une tâche.

- **en l'encourageant et en le félicitant** : le soutenir lorsqu'il voit les autres joueurs plus en avance sur un plateau de jeu lui permet de continuer à s'investir dans l'activité. Cela contrecarre aussi sa tendance à se dévaloriser. Le féliciter lorsqu'il est parvenu à éviter une case piège l'aide aussi beaucoup.

Les ressources de l'enfant:

- **les tentatives d'auto-étayage** : après un jeu qui a été coûteux du point de vue attentionnel pour lui, Alexandre choisit souvent un jeu connu, auquel il est habitué et dans lequel il est performant. C'est ce qui se passe lors de la séance 1 où il choisit le *Lynx*© après avoir eu des difficultés à trouver le bon chiffre final au *Mystero*©. Cela lui permet à la fois de se recentrer pleinement sur une activité et de revenir dans une zone de confort où la réussite est valorisante.

Une discussion éprouvante, comme lors de la séance 3 où l'orthophoniste le prévient qu'elle recevra un coup de téléphone de son institutrice qui est inquiète à propos de son comportement, peut l'inciter à choisir le jeu du *Lynx*©, facile et sécurisant pour lui. Le jeu représente dans ce cas un moyen de réassurance.

- **la possibilité de se mettre dans un rôle de tuteur ou d'expert** : Alexandre endosse quelquefois spontanément le rôle du tuteur en expliquant à un autre participant les règles d'un jeu, avec le soutien de l'orthophoniste ou en donnant des conseils. Au cours de la séance 2, il explique à la stagiaire les règles du jeu *Tête de pioche*, pendant la séance 4, il montre aux autres joueurs des solutions plus pertinentes que celles qu'ils ont proposées et lors de la séance 6, il présente des solutions de déplacements possibles au *Rush Hour*.

- **l'ouverture aux propositions de l'autre** : il accepte de ne pas tout maîtriser et de laisser à l'autre l'initiative du choix d'un jeu dans un tiers des cas (l'orthophoniste choisit 8 jeux sur le total des 27). Il peut lui arriver de refuser un nouveau jeu pour le choisir quelques semaines plus tard.

Moments où Alexandre se concentre sans étayage extérieur:

Lorsque le jeu se situe dans sa zone proximale de développement et qu'il est sécurisant pour lui, Alexandre est à l'aise et peut jouer en autonomie (pour le jeu de l'oie, le *Lynx*©, le jeu des *Petits Cochons*©).

4. DISCUSSION

4.1. Les objectifs de la recherche

Nous avons en menant notre recherche trois objectifs principaux : la mise en évidence des stratégies d'étayage attentionnel, la création d'une grille d'analyse de séance, et enfin, par le biais de cette grille, la possibilité de décrire un fonctionnement attentionnel, un "profil" qui puisse aider à accompagner l'enfant.

4.1.1. Les stratégies d'étayage attentionnel mises en place en séance d'orthophonie.

Nous n'avons pas observé de stratégie d'étayage explicite où le travail de l'attention fait partie des objectifs thérapeutiques et où celui-ci se fait de manière isolée et progressive (à la manière des programmes *Réfecto* et *Attentix*). Toutefois, pour chaque enfant, l'orthophoniste met en place des stratégies qui ont un effet sur l'attention. Il est possible de les regrouper en trois pôles, dans la mesure où ceux-ci sont présents de manière récurrente parmi les cas étudiés.

Il s'agit de la relation d'étayage, de la nature des activités proposées et des adaptations concernant le cadre de soin.

LA RELATION D'ETAYAGE

Spontanément, les orthophonistes proposent une relation d'étayage qui a un effet sur l'attention de l'enfant. L'aspect relationnel de cette aide est central puisque l'étayage ne peut se faire que si l'enfant l'accepte. Cet accord constitue l'enjeu de la relation:

- **l'adaptation à la disponibilité de l'enfant.** Un étayage réfléchi consiste à ne pas exiger une attention impossible les jours où, pour diverses raisons extérieures à la séance, l'enfant n'est pas capable de se concentrer. L'attente est parfois le seul étayage possible lorsqu'un enfant est incapable de maintenir son attention. Il y a pour chaque enfant des séances où il n'est pas disponible et où cette indisponibilité gagne à être respectée.

- **l'improvisation à partir des propositions de l'enfant.** Cela peut se faire à travers le libre choix des activités. Cette possibilité d'avoir des initiatives qui seront bien accueillies permet à certains enfants d'être plus attentifs, notamment lorsqu'ils sont anxieux. Ils s'engagent alors d'eux-mêmes en favorisant un jeu d'exercice, un jeu symbolique ou un jeu de règles en fonction de leurs capacités et de leurs besoins du moment. Si l'orthophoniste est à l'initiative de l'activité, elle la choisit en fonction de ce qu'elle a observé de l'enfant. Proposer un jeu dans le jeu est aussi un moyen de maintenir un niveau d'investissement élevé de l'enfant.
- **les négociations.** Pour décider du choix de l'activité, de ses modalités ou du temps passé, l'orthophoniste et l'enfant négocient afin de parvenir à un accord commun. Cela sollicite l'attention de manière contractuelle et non plus de manière imposée ou implicite et permet de s'ajuster mutuellement. Cela implique d'apprendre à exprimer son avis, puis d'écouter celui de l'autre et d'en tenir compte pour parvenir à une solution acceptable pour chacun.
- **l'engagement en suscitant l'imitation.** Lorsque l'enfant n'est pas en capacité de prendre une place active dans un jeu, seule son attention peut être requise. Il est alors dans une situation d'observateur et lorsqu'il est prêt, il peut devenir acteur en imitant ce qu'il a observé.
- **la proposition d'une activité située dans la "zone proximale de développement de l'enfant".** Réussir à trouver une solution ou gagner à un jeu qui n'est ni trop facile ni trop difficile maintient l'attention et la motivation.
- **la simplification de la tâche.** C'est la décomposition d'une activité en étapes simples avec un objectif clair. Cela rend possible la concentration sur une seule chose.
- **une importante verbalisation de ce qui se passe.** Cela se fait grâce à des énoncés visant à orienter l'attention, des commentaires, des reformulations, des répétitions, des encouragements, des questions, des dénégations et des approbations. Ces interactions verbales prennent diverses formes et dépendent des réactions de l'enfant.
- **être attentif et donner ainsi un modèle attentionnel.** L'étayage se fait aussi en montrant un comportement attentif. En effet, l'enfant va imiter spontanément des intonations, des

formes verbales mais aussi des attitudes. Ainsi, l'attention que l'orthophoniste accorde à l'enfant et à ce qui se passe lors de la séance représente une manière d'être qu'il peut imiter spontanément.

- **les encouragements, les félicitations et la réassurance.** Cela sécurise l'enfant en le valorisant. Ils offrent un retour positif à l'enfant de ce qu'il a dit ou fait. Ils contribuent ainsi à renforcer l'estime de soi. Au niveau relationnel, l'enfant peut plus facilement faire confiance à un adulte qui lui renvoie une image positive de lui-même. Ce retour positif peut se faire de manière chaleureuse et expansive mais peut aussi se manifester de manière plus neutre, comme une attention bienveillante.

LES ACTIVITES PROPOSEES : sollicitation du jeu, du geste, de la perception sensorielle.

La dimension ludique d'une activité favorise l'attention. Un jeu où l'enfant s'amuse est souvent un jeu auquel il est attentif. Ce plaisir est lié au fait de gagner ou de chercher et de trouver quelque chose qu'il ne connaît pas au départ. Il s'appuie sur les ressorts du jeu que sont la réussite et la découverte d'un objet caché qui peut être concret ou abstrait.

Des activités qui permettent une implication motrice : le fait d'avoir un support concret qu'il peut manipuler a pour conséquence une focalisation motrice qui entraîne une focalisation attentionnelle.

Des activités qui sollicitent l'attention sélective visuelle ou auditive : il s'agit par exemple du *Lynx*®, du *Dobble*® ou des lotos sonores. Ces activités sont régulièrement proposées aux enfants réactifs et hypervigilants. Mais souvent, ces enfants vont d'eux-mêmes choisir ce jeu, parce qu'ils s'y sentent compétents.

L'ADAPTATION DU CADRE SPATIAL ET TEMPOREL

Les adaptations qui **concernent le temps et l'espace du cadre de soin** visent à favoriser l'attention de l'enfant, d'abord à la capter puis à la maintenir. En effet, il existe lien étroit

entre la maîtrise de l'attention et le temps. Cette maîtrise se conçoit dans une perspective temporelle puisque se concentrer équivaut à faire une activité sur la durée et à ajourner momentanément les distractions. L'étayage attentionnel va donc intervenir sur le cadre temporel de la séance et sur le rythme des activités. Les adaptations suivantes ont été observées:

- **la mise en place de routines** : cela permet à l'enfant de rentrer immédiatement dans l'activité puisqu'il en connaît les règles. Les routines offrent de plus le cadre rassurant qui rendra possible la concentration. Nous avons pu remarquer l'importance de l'alternance des activités routinières et des activités nouvelles, à mettre sans doute en relation avec l'alternance assimilation/accommodation dans le développement cognitif de l'enfant.
- **la nouveauté** : même si les routines sont importantes, proposer une tâche inconnue ou inhabituelle est un moyen de susciter l'intérêt de l'enfant.
- **visualiser le temps** : la symbolisation du temps par l'affichage d'un calendrier ou par le recours à un timer peut permettre de maintenir l'attention de l'enfant.
- **une adaptation du temps des activités à la disponibilité attentionnelle de l'enfant**. Il peut s'agir de la proposition de plusieurs activités courtes (d'une dizaine de minutes chacune), ou d'activités plus longues si l'enfant reste concentré. Cet ajustement nécessite de pouvoir interpréter les signes d'impatience de l'enfant ou tout autre signe de son indisponibilité attentionnelle. Quelle que soit la durée de la tâche proposée, il semble important qu'elle ait un objectif clair et atteignable.
- **un ajustement du rythme des tâches proposées**. Cette adaptation concerne la vitesse à laquelle se fait une activité, c'est à dire la modulation des temps d'exploration, de verbalisation et de latence nécessaires à l'enfant pour s'immerger dans une activité et réfléchir. Le rythme peut être ralenti, pour permettre à l'enfant de comprendre ou accéléré pour relancer son attention.
- **le respect d'un temps de relâchement attentionnel**. L'enfant se détache parfois de l'activité conjointe pendant un court moment. Il peut alors relâcher les tensions consécutives d'un effort attentionnel.

- **l'adaptation de l'environnement** consiste en une prise en compte des sources de distraction qui proviennent de ce qui se trouve dans le bureau, tels que les pots à crayons sur la table ou les jeux sur l'étagère. L'environnement a un effet sur l'attention de l'enfant et cela est d'autant plus évident chez les enfants qui ont des difficultés d'inhibition. En être conscient permet d'adapter le cadre. Cela peut passer par le fait de ranger certains jeux pour qu'ils ne soient pas visibles ou au contraire de placer en évidence un livre ou une activité pour la faire avec l'enfant.

4.1.2. La grille d'observation de « l'écosystème attentionnel » : un outil pertinent pour observer une séance?

L'attention reflète l'investissement et la présence à une activité. C'est donc un angle d'observation suffisamment large pour passer en revue ce qui se joue en séance, que ce soit au niveau relationnel ou au niveau cognitif. Toutefois, la grille que nous avons élaborée demande du temps pour être complétée. Mais pour les étudiantes que nous sommes, c'est un outil qui permet de rendre concret et opérationnel des concepts théoriques et d'aiguiser notre sens de l'observation. Il peut aussi être utile pour analyser une situation problématique dans la mesure où il amène à s'interroger sur chaque aspect de la séance : ce qui est relatif à l'activité, à l'enfant, à l'orthophoniste, à la relation et à l'aide apportée.

Retranscrire après chaque séance qui a initié le jeu, quelle catégorie de jeu a été choisie, comment l'enfant s'est comporté dans les moments clés de l'activité, quel enjeu il y a mis, qui a gagné ou perdu, les réactions suscitées et les scores des joueurs sont des indications précieuses pour comprendre l'implication de l'enfant. Elles donnent la possibilité d'avoir un recul sur son évolution, sur sa disponibilité ou sa labilité attentionnelle et sur le développement de ses capacités de concentration au fil des séances.

4.1.3. Description du fonctionnement attentionnel de chaque enfant.

La description et l'analyse de ce fonctionnement à travers un "profil" peut constituer une aide pour la prise en charge d'abord parce qu'il permet de passer du temps à réfléchir sur le comportement d'un enfant. Mais rien ne prouve que l'axe d'observation choisi, l'attention,

soit plus pertinent qu'un autre, il présente juste l'avantage de pointer la présence et l'implication de l'enfant. La réflexion issue de nos observations ne donne pas d'orientations précises. Elle peut toutefois donner des idées sur les orientations à privilégier : par exemple favoriser l'implication sensorielle, développer la représentation du temps ou adapter l'environnement. Ces orientations sont différentes selon chaque patient et c'est la description du profil attentionnel de l'enfant qui permet de savoir ce qui lui correspond le mieux.

Dans notre analyse, nous avons accordé de l'importance à décrire les ressources des enfants c'est-à-dire leurs capacités attentionnelles. Tous les enfants, même ceux décrits comme inattentifs ou ayant des problèmes d'attention, ont des compétences attentionnelles. Tous ont une attention qui fonctionne correctement sur son versant automatique. Ils sont capables d'attention sélective et ils sont tous en mesure de se concentrer sous certaines conditions. Ils peuvent s'appuyer sur l'attention et l'activité conjointes. C'est sur le plan de l'attention volontaire et contrôlée que nous observons des aspects déficitaires : allouer son attention sur une longue durée, seul, en ne se laissant pas distraire par des stimuli autres que la cible et par conséquent, réussir à inhiber certains comportements et faire plusieurs choses en même temps sont des dimensions pour lesquelles un étayage est bénéfique.

4.2. Limites de l'étude

Limites de la partie théorique

Dans nos assises théoriques, nous n'avons pas développé la psychopathologie des troubles de l'attention. Notre travail aurait gagné à présenter en quoi les troubles de l'attention peuvent constituer l'expression d'un symptôme sur le plan psychoaffectif et ce, d'autant plus que plusieurs des cas exposés nous ont guidés sur ce terrain. De plus, une réflexion sur la notion même de « troubles de l'attention » aurait mérité d'être menée à l'instar des arguments développés par Citton (2014). Il pousse plus loin encore la critique de la notion de TDA. Pour lui, ceux-ci reflètent une tendance à faire des enfants diagnostiqués comme porteurs de tels troubles des « individus -sujets pathologisés » à qui la principale et parfois la seule solution proposée est celle d'une prescription médicamenteuse¹⁸.

Limites de l'outil d'observation

- Limites liées à la mise en page de l'outil d'observation

Si dans un premier temps, nous avons eu recours à une grille d'analyse présentée sous forme de tableau, nous avons finalement opté pour un outil détaillant une série importante de questions. La reprise de l'ensemble des séances pour une analyse peut s'avérer plus rapide lorsque les faits sont consignés dans des tableaux car les catégories sont visiblement mieux détachées des questions et sont clairement séparées les unes des autres.

- Les biais méthodologiques liés à l'outil d'observation : l'absence d'enregistrements

Observer un phénomène et en même temps créer un outil pour observer ce phénomène a un effet perturbateur sur le recueil des données. Les données collectées à la fin sont plus fournies et plus ciblées. Mais notre recherche étant exploratoire, l'objectif consistait en un état des lieux.

Pour diverses raisons, il ne nous a pas été possible de faire des enregistrements audio ou vidéo des séances observées. Les données rassemblées sont moins précises et moins exactes que celles recueillies par enregistrement. Elles recèlent une part interprétative importante.

18 « En conséquence de cette individualisation de nos modes de comportement, nous employons la chimie pour contraindre l'attention de nos enfants (ainsi que la nôtre), coûte que coûte, à se plier aux besoins – inédits, parfaitement factices et terriblement invasifs- du Janus capitaliste, qui prône simultanément une implacable discipline productive et un hédonisme consumériste sans limite. C'est bien dans le cadre large d'une vaste *économie de l'(in)attention* qu'il faut impérativement situer les TDA- plutôt que dans le cadre trop étroit du rapport sujet-objet ou de la dynamique familiale.» (Citton, 2014, p 38).

Cette part interprétative est encore renforcée par l'usage de la grille que nous avons mise peu à peu en place pour orienter nos observations. En effet, cette grille ne cote pas des comportements mais interroge des aspects pour lesquels les réponses peuvent être discutées.

Le recours à des enregistrements permettrait de décrire de manière plus fiable certains comportements et de repérer des éléments qui sont passés inaperçus dans la présente étude. Il serait donc envisageable d'approfondir ce travail en appliquant la grille d'analyse à des séances filmées.

- Les biais méthodologiques liés à la population : le faible nombre des cas étudiés

Notre étude est de faible envergure dans la mesure où elle ne présente que 4 cas de patients de 6 à 10 ans et ne s'appuie que sur la pratique de 3 orthophonistes différentes dans le domaine du langage oral, écrit et du raisonnement logico-mathématique. Les phénomènes que nous avons observés sont donc insuffisants pour représenter l'ensemble des situations existantes. De plus, elles ne sont, du fait de la méthode choisie, pas reproductibles. La généralisation des résultats est par conséquent impossible.

La réalisation d'une étude se basant sur une cohorte de patients plus importante donnerait la possibilité d'approfondir l'analyse pour infirmer ou confirmer les résultats obtenus.

- Les biais méthodologiques liés au nombre de séances observées avec la grille : un nombre restreint

Dans notre protocole, après une première période d'observation de trois mois, d'octobre à décembre, au cours de laquelle la grille d'analyse a été élaborée et détaillée, nous n'avons programmé que quatre mois d'analyse systématique avec cet outil, de décembre à mars. Finalement, en raison de contraintes temporelles, seules une dizaine de séances ont été étudiées avec précision. Le prolongement de l'étude aurait pu permettre d'approfondir la recherche et de préciser les résultats.

- Les biais méthodologiques liés à l'analyse d'un étayage implicite

Les rééducations que nous avons observées ne comprenaient pas de propositions d'étayage explicite de l'attention à travers la proposition d'activités visant à mobiliser des formes

spécifiques d'attention, comme l'attention visuelle, auditive ou tactile, ou encore l'attention sélective et l'attention soutenue. De même, il nous paraîtrait pertinent d'observer ce que des courtes activités de relaxation ou de méditation pourraient apporter en termes de gain attentionnel. Il serait intéressant d'élargir l'observation à des séances comprenant ces formes d'étayage pour en observer les effets.

4.3. Intérêt de l'étude et perspectives

La proposition d'un sujet peu étudié en orthophonie, l'étayage attentionnel

Alors que l'attention fait l'objet de débats et de discussions dans le domaine pédagogique et éducatif, l'étayage attentionnel avait peu été étudié dans le champ de l'orthophonie. Cela s'explique peut-être par le fait que l'étayage attentionnel peut se confondre avec un étayage plus global.

S'interroger sur l'étayage attentionnel en séance d'orthophonie est d'autant plus pertinent que cela pousse à envisager l'attention comme un paramètre qui permet de **mieux comprendre l'enfant et de s'adapter**.

Cela permet aussi **d'analyser d'un point de vue qualificatif et clinique** ce qui se joue lors d'une séance de manière détaillée.

Enfin, l'attention est une **donnée transversale** : elle est présente dans toutes les rééducations quel que soit l'âge du patient et quel que soit le champ rééducatif concerné.

La grille d'analyse, un outil pour affiner son regard face à la réalité du terrain

L'utilisation d'une grille d'analyse nous a paru intéressante d'un point de vue pratique. Son utilisation de manière très régulière nous a permis **d'affiner notre regard** sur la conduite des rééducations orthophoniques. Il nous semble donc envisageable de s'appuyer de nouveau sur un tel support dans une pratique professionnelle pour faire un **état des lieux des capacités attentionnelles d'un enfant** et de **réfléchir à l'étayage le plus adapté** à proposer. Cet outil n'est pas fait pour être complété à toutes les séances de manière exhaustive dans la mesure où tous les points évoqués ne sont pas pertinents à chaque séance pour chaque enfant. Toutefois, il peut avoir une **fonction consultative** et aider à réfléchir sur un cas. Et il nous semble que les axes que sont l'attention, l'attention conjointe, l'activité conjointe et l'étayage peuvent être renseignés régulièrement, voire à chaque séance, mais de manière simplifiée et en ne consignant que l'essentiel.

Inviter le thérapeute à questionner la qualité de son attention conjointe

Le lien social permet d'offrir des biens précieux : porter attention à l'autre et être dans une attention conjointe avec lui. Dans ce cadre, l'attention est source d'enrichissement pour les participants à la relation. Questionner la qualité de sa présence en tant que thérapeute envers le patient est un exercice qui peut se révéler fructueux. Les environnements de travail actuels des orthophonistes, surtout en exercice libéral, sont le reflet de nos sociétés hyperconnectées. Les professionnels doivent être multitâches : répondre aux appels téléphoniques, aux SMS, réaliser des tâches administratives dont la part semble croître chaque année. Puisque l'attention révèle ce à quoi nous décidons d'accorder une importance et traduit en partie ce que nous sommes, serait-il possible de revendiquer, comme nous y invite Citton (2014) un droit à la déconnexion ? Serait-il envisageable de se déconnecter des technologies le temps des séances, comme c'est encore le cas dans quelques rares environnements préservés de ce tumulte numérique, pour être mieux relié à l'autre, pour être véritablement présent ? Prendre soin de l'autre et de soi cela pourrait aussi passer par le fait d'accorder une attention particulière à la qualité du cadre et de l'environnement proposés.

Dans un autre domaine que cela du soin, dans le champ éducatif, l'attention de l'enfant fait actuellement l'objet d'un programme de recherche de l'Agence Nationale de la Recherche.

L'attention, un enjeu au cœur de la question des apprentissages scolaires : le projet ATOL

Jean-Philippe LACHAUX coordonne actuellement un vaste projet de recherche sur l'attention à l'école qui met en jeu un partenariat entre enseignants et chercheurs.

Ce projet nommé ATOL¹⁹, ATtentif à l'écOLE a pour but la mise en place d'un programme de développement des capacités attentionnelles de l'enfant et de l'adolescent dans un contexte scolaire afin que les élèves maîtrisent mieux leur attention. Plusieurs écoles, collèges et lycées de la région Rhône Alpes participent à cette expérimentation. Elle prévoit la mise en place d'ateliers d'apprentissage de l'attention auprès d'enfants de 6 à 18 ans avec ou sans

¹⁹ Le projet ATOL est un programme de recherche de l'Agence Nationale de la Recherche. Une présentation est disponible sur le site : <http://www.agence-nationale-recherche.fr/?Projet=ANR-13-APPR-0011>

troubles de l'attention. Les résultats seront évalués de manière qualitative et quantitative. Les ateliers seront ensuite diffusés plus largement.

CONCLUSION

Notre travail de recherche se donnait pour objectif de savoir si l'observation de l'attention du patient pouvait donner des orientations de pratiques rééducatives. Notre étude, tant dans sa partie théorique que dans sa partie pratique, montre que cette observation n'offre pas de solutions toutes faites mais permet de dégager des pistes d'action pour la rééducation.

L'attention comporte une dimension automatique et une dimension volontaire. L'attention volontaire est le fruit d'un lent processus de maturation biologique et d'un étayage social. Cet étayage se met en place à travers l'attention conjointe, inscrivant le développement de l'attention dans une dynamique relationnelle. Cette dynamique se retrouve aussi en séance d'orthophonie. Celle-ci peut s'analyser comme un "écosystème attentionnel" où la relation d'étayage mise en place par l'orthophoniste permet d'aider l'enfant à développer son attention. L'étude de cet écosystème, à travers une grille comme celle que nous avons imaginée donne de multiples renseignements. Elle nous permet d'aiguiser notre regard quant à la disponibilité attentionnelle de l'enfant et à ses autres ressources ainsi que sur les adaptations à apporter au cadre thérapeutique pour susciter et maintenir cette attention.

Cette réflexion peut aussi nous amener à nous questionner sur la qualité de notre propre attention, qui reflète finalement le degré et la qualité de notre présence à l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 : Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition.)*. Washington (D.C.) London : American Psychiatric Publishing, a division of American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2004). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (4e éd., texte rév.)*. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boujon, C. (2004). Attention et apprentissage. Dans A. Weil-Barais, *Les apprentissages scolaires*. Paris : Bréal.
- Boysson-Bardies (de), D. (2010). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1995). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brougère, G. (2005). *Jouer - Apprendre*. Paris : Economica.
- Brown, T. E. (2005). *Attention Deficit Disorder : The Unfocused Mind in Children And Adults*. New Haven CT : Yale University Press.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (1991). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Dans A. Sinclair, R. Jarvella, & W. Levelt, *The Child's conception of language*. Berlin : Springer-Verlag.
- Camus, J.-F. (2001). La psychologie cognitive des processus attentionnels. Dans J. Couillet, M. Lecerq, C. Moroni, & P. Azouvi, *La neuropsychologie de l'attention* (pp. 11-27). Marseille : Solal.
- Caron, A. (2002). *Programme Attentix : gérer, structurer et soutenir l'attention en classe*. Montréal : La Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.). "Attention". Consulté le lundi 06 avril, 2015, sur <http://www.cnrtl.fr/definition/attention>
- Cherry, I. C. (1953). Some experiments on the recognition of speech, with one and two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25, 975-979.

- Chomel-Guillaume, S., Leloup, G., Bernard, I., & Bakchine, S. (2010). *Les aphasies : Evaluation et rééducation*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.
- Coquet, F., & Ferrand, P. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent : Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho édition.
- Csikszentmihályi, M. (2005). *Vivre : La psychologie du bonheur*. Paris : Pocket.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens : Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York : Harcourt Brace.
- Gagné, P.-P. (2004). *Apprendre... avec Réfecto : Module 3*. Montréal : La Chenelière.
- Garnier, A., & Senaillet, E. (juin 2014). *Troubles dyslexiques et TDA/H : quelle prise en charge orthophonique ? Mémoire d'orthophonie*. Nancy : Université de Lorraine.
- Houdé, O. (1995). *Rationalité, développement et inhibition : un nouveau cadre d'analyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. London : Macmillan.
- Jersild, A. T. (1927). Mental set and shift. *Archives of Psychology*, 14 (89), pp. 5-82.
- Jumel, B. (2014). *Les troubles de l'attention chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- La Garanderie (de), A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*. Paris : Bayard.
- Lachaux, J.-P. (2013). *Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Odile Jacob.
- Lachaux, J.-P., consulté le 31 mai 2015 sur Agence Nationale de la Recherche : <http://www.agence-nationale-recherche.fr/?Projet=ANR-13-APPR-0011>
- Lardinois, E. (2000). Le jeu outil de communication commerciale-conception de produits et formation des clients, thèse de doctorat. Université Paris 13.
- Lechevalier, B., Eustache, F., & Viader, F. (2008). *Traité de neuropsychologie clinique : Neurosciences cognitives et cliniques de l'adulte*. Bruxelles : De Boeck.
- Luria, A. (1973). *The Working Brain, An Introduction to Neuropsychology*. New York : Basic Books.
- Lussier, F., & Flessas, J. (2010). "Rééduquer les fonctions attentionnelles et exécutives : une approche métacognitive". Dans O. Revol, & V. Brun, *Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité* (pp. 54-64). Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.

- Lussier, F., Flessas, J., & Voyazopoulos, R. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant : Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (4), pp. 163-169.
- Meister, E. K., Bruck, I., Antoniuk, S. A., Crippa, A. C., Muzzolon, S. R., Spessatto, A., et al. (2001). Learning Disabilities : Analysis of 69 Children. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59 (2-B), pp. 338-341.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1993). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes : CIM-10 (10e révision.)*. Genève : OMS.
- Pêcheux, M.-G., Baudier, A., & Fontaine, A.-M. (1997). Etayage maternel de l'attention dans une situation de lecture à des enfants de 1 à 3 ans. *Enfance*, 50 (2), pp. 229-245.
- Piaget, J. (1968). *La formation du symbole chez l'enfant* (éd. 4ème). Neuchatel : Paris : Delachaux et Niestlé.
- Posner, M. I. (1980). Orienting of Attention. *Journal of Experimental Psychology*, 32, 3-25.
- Posner, M. I. (1989). The attention System of the Human Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Rey, A., & Rey-Debove, J. (1979). *Le petit Robert 1, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert
- Rey, A., Tomi, M., Hordé, T., & Tanet, C. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Santi, P. (2012, avril 02). http://www.lemonde.fr/vous/article/2012/04/02/la-meditation-calme-aussi-les-enfants_1678652_3238.html. Consulté le 2015, sur lemonde.fr.
- Shallice, T., & Burgess, P. W. (1991). Deficits in strategy application following frontal lobe damage in brain. *Brain*, 114 (2), pp. 727-741.
- Shiffrin, M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing : I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84 (1), pp. 1-66.
- Soto, D., Hodsoll, J., Rotshtein, P., & Humphreys, G. W. (2008). Automatic guidance of attention form working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (9), pp. 342-348.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of inference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.

Touzin, M. (2004, juillet). Troubles des apprentissages et attention. *Rééducation orthophonique* (218), pp. 139-146.

Treisman, A., & Gelade, G. (1980). A feature integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, 12, 97-136.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society : The development of higher mental process*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Winnicott, D. W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant : Développement affectif et environnement*. Paris : Payot.

REFERENCES DU MATERIEL UTILISE

- Bus Stop*© (NC²⁰), de NC, Orchard Toys©
- Cache-toi vite*© (2003), de W.& C. Lehmann, Haba®
- Camelot*© (2002), de R. Knizia, Asmodee
- Differento*© (2009), de NC, édité par Schubi
- Dis-moi le genre et le nombre*© (2007), de F. Bouy, Ortho Edition
- Dobble*© (2010), de Igor Poulouchine et al., Asmodee
- La famille Oukilé*© (2013), de B. Veillon, Bayard Jeunesse
- Labyrinthe*© (1986), de M. J. Kobbert, Ravensburger
- Le Lynx*© (NC), de NC, Educa
- Les Petits Cochons*© (2005), de R. Dupas, Ortho Edition
- Lexique vivant : programme de développement du lexique chez l'enfant* (2004), de A. Khomsi & E. Bourg, ECPA
- Mastermind*© (1976), de M. Meirovitz, Parker Games
- Mystero*© (NC), de M. & R. Lyons, Chenelière Education
- Où est Charlie ?* (NC), de M. Handford, Gründ
- Pippo*© (2007), de R. Staupe, ©Amigo, Gigamic
- Qui est-ce ?*© (2004), de T. & O.Coster, Hasbro™ et MB Jeux
- Rush Hour*© (NC), de N. Yoshigahara, Think Fun
- Saute Grenouille !*© (2002), de H. Master, Haba®
- Speed*© (1995), de R. Staupe, édité par Adlung
- Tête de Pioche*© (NC), de T. Design, Piatnik
- Uno*© (1992), de M. Robbins, Mattel
- Vocabulon*© (1998), de NC, Mégableu

20 NC : Non Connu. Malgré nos recherches, nous ne sommes malheureusement pas parvenues à retrouver l'ensemble des informations permettant de préciser chacune des références du matériel utilisé.

ANNEXES

ANNEXE N°1 : GRILLE D'ANALYSE DE SEANCE

1. L'ACTIVITE CONJOINTE.

- Quelles sont les activités, jeux proposés ?
- Description.
- Durée
- Qui est l'initiateur de l'activité?
- Quels sont les domaines travaillés ?
- Quelles sont les caractéristiques sensorielles ?
- Quelles sont les caractéristiques relationnelles?
- Quelles sont les caractéristiques cognitives ?
- L'activité est-elle ludique ? Pourquoi ?
- Quel type de jeu est pratiqué selon la classification de Piaget (jeu d'exercice, jeu symbolique, jeu de règles)?

Activité conjointe et attention

Le jeu ou l'activité travaillent-ils spécifiquement l'attention ? Si oui,

- L'orthophoniste l'a-t-il choisi dans ce but ?
- Est-ce l'enfant qui l'a spontanément choisi ?
- Quel le type d'attention l'activité requiert-elle ?

Attention visuelle (ex : le *Dobble*®, *Le Lynx*®, la famille Oukilé, le jeu des différences)

Tactile (ex : reconnaître des objets en les touchant)

Auditive (ex : reconnaître des cris d'animaux, le nombre de fois où on entend A dans Tarata-ta...)

La mémoire de travail (ex : *Mimomonstres*)

Le jeu suscite-t-il la concentration (stabilisation de l'attention) de l'enfant ?

- Le jeu fait-il appel à:

La planification ?

La flexibilité ?

L'inhibition ?

- Réussite de l'enfant : l'enfant gagne-t-il au jeu ou réussit-il l'activité ?

2. L'ATTENTION DE L'ENFANT

Intensité attentionnelle : impression globale.

L'enfant apparaît-il posé, concentré, calme, avec une attitude d'écoute, agité, nerveux, voulant faire vite, exubérant, papillonnant, facilement distractible, difficile à canaliser....

- **Comportement moteur.**

Y a-t-il une agitation motrice ?

Est-ce que l'enfant se déplace beaucoup ?

Est-ce que l'enfant bouge beaucoup sur sa chaise ?

Dépasse-t-il les limites à ce niveau-là ? (monter sur la table, shooter dans la poubelle)

Fait-il tomber les objets (jeux, crayons.) ?

Va-t-il d'un objet à un autre très rapidement ? (toucher ce jeu, puis ce crayon, puis ce livre, « il touche à tout »)

Agit-il de manière impulsive, automatique, en répondant aux sollicitations de l'environnement ?

Regarde-t-il beaucoup ailleurs ?

Semble-t-il conscient de son agitation ?

Y a-t-il une corrélation entre son agitation motrice et son attention à l'activité ?

Est-il au contraire inerte, passif ?

- **Comportement verbal**

Caractéristiques du discours de l'enfant : logorrhée, mutisme, passe du coq à l'âne, discours construit, discours décousu, jurons, interjection, formules toutes faites ? Comment l'attention et la distractibilité se traduisent-elles au niveau verbal ?

Impulsivité verbale : laisse-t-il un temps de latence avant de répondre ?

S'agace-t-il vite ?

Quelle est l'adaptation au discours de l'autre ?

Respecte-t-il les tours de paroles ?

Fait-il attention au contenu des propos ?

Faut-il répéter, reformuler pour capter l'attention ?

Appeler par le prénom ?

Persévère-t-il sur son idée sans faire attention aux réactions de l'autre ?

L'enfant se met-il en scène pour attirer l'attention ?

- **Comment sont vécus les moments de transition ?**

L'arrivée

Les transitions entre activités

Le départ

Ces moments accentuent-ils l'instabilité attentionnelle ?

Attention sélective²¹

Comment sélectionne-t-il ce à quoi il porte attention ?

- Sélectionne ce qu'il réussit. A-t-il besoin de gagner ou de réussir pour être attentif ?
- Sélectionne ce à quoi il est habitué. A-t-il besoin de faire une activité routinière pour être attentif ?
- Sélectionne ce qui est à portée de main, de regard. Se saisit-il du jeu le plus en évidence ?
- Sélectionne ce qui est perceptivement saillant. Porte-t-il son attention vers ce qui est sensoriellement attirant (bruyant, coloré...) ?
- Sélectionne ce que lui désigne l'autre. Laisse-t-il l'autre guider son attention ?
- Sélectionne selon ses préoccupations et ses intérêts du moment. A-t-il des pôles d'intérêts qu'il exprime en séance et qui focalisent son attention ?
- Sélectionne ce qui est nouveau.

Attention soutenue

21 Au sens plus large que l'attention sélective des tests neuropsychologiques. L'attention sélective en situation écologique.

- Combien de temps peut-il passer sur une activité sans montrer de signes d'agitation ?
- Peut-il se concentrer seul, en silence ?

Attention partagée

- Peut-il faire plusieurs choses en même temps ?

Lire et comprendre ?

Observer et répondre ?

- Qu'est-ce qui est automatisé dans l'activité ?

La lecture

La compréhension des règles du jeu

Le comptage

Autre

Rien n'est automatisé.

Attention de l'orthophoniste/ de la stagiaire:

- Quel est le degré d'attention ?

Fait-il autre chose en même temps (répondre au téléphone, chercher une information, prendre des notes, regarder l'ordinateur)

Caractéristiques de l'attention : intense/ flottante²²/ ininterrompue/ discontinue (moments, même courts où l'enfant est « seul », sans regard sur ce qu'il fait)

- Sur quoi est portée l'attention ?

Sur l'enfant : sur le langage, sur le fonctionnement cognitif, sur l'état affectif, sur l'aspect pragmatique de la communication, sur le rapport au temps, sur l'attention ?

Sur le matériel ?

Sur les performances, sur la progression, sur ce qui est acquis, ce qui est déficitaire ?

22 Freud, S. (1912) « Conseils aux médecins sur le traitement psychanalytique », in la technique psychanalytique, Paris, PUF, 1967, p.62. « on économise ainsi un effort d'attention qu'on ne saurait maintenir quotidiennement des heures durant et l'on échappe aussi au danger inséparable de toute attention voulue, celui de choisir parmi les matériaux fourni ». Cité par Citton (2014).

3. L'ATTENTION CONJOINTE

La réciprocité. Comment chacun fait-il attention à l'autre ?

- Y a-t-il une prise en compte de ce sur quoi porte l'attention de l'autre?

Au niveau des propos, de ce qui est remarqué ?

Au niveau de ce qui est désigné gestuellement ?

Au niveau de la désignation visuelle ? (plus difficilement observable)

Comment se manifeste cette prise en compte ?

Par une réponse verbale ?

Par un comportement ?

- Y a-t-il une alternance des rôles ?

Au niveau verbal (les places de locuteur et d'interlocuteur sont-elles équilibrées?)

Au niveau des décisions, pour le choix des jeux par exemple ?

L'accordage affectif. Y a-t-il des manifestations émotionnelles ? Quelle attention leur est accordée ?

- Dans quel état émotionnel apparaît l'enfant au moment de la séance : agité, anxieux, tendu, perturbé par quelque chose, en état d'alerte, joyeux, apaisé, euphorique, excité, fatigué, attentionné... ?
- Quels sont les caractéristiques de la relation ? Neutre, chaleureuse, joyeuse, ennuyeuse, conflictuelle, paisible, familière, distante, cadrante, enveloppante, froide, bienveillante, respectueuse... ?
- Y a-t-il des manifestations émotionnelles ? Description.

Désaccord

Refus d'une activité

Luttes, dispute

Provocation

Anxiété rapportée de l'extérieur que l'enfant a besoin de raconter.

Effusion affectueuse

Cadeau, dessin apporté par l'enfant

Les pratiques d'improvisation. Comment s'adapte l'orthophoniste à ce que lui renvoie l'enfant ?

- Comment l'orthophoniste modifie-t-il sa pratique en fonction de ce que montre l'enfant ?

Quelles adaptations ?

Modification de l'activité : la règle du jeu proposé est-elle modifiée ?

Est-ce un jeu inventé par l'orthophoniste ?

Est-ce un jeu inventé par l'enfant ?

Modification du discours : y a-t-il une modification de ce qui est dit en fonction des retours attentionnels ?

Par des exemples verbaux, un dessin, un mime...

- Dans les situations où il n'y a ni attention, ni adaptation, ni improvisation, qu'est-ce que cela provoque chez l'enfant ?

Le suspense gestuel. L'attraction du geste en train de se faire

- Peut-on voir des choses en train de se faire, de se fabriquer ?

Jeu de construction (jeu de type Castle Logix, Kapla)

Dessin

Raisonnement

Mot (ex : pendu)

Histoire (ex : jeu d'écriture)

- Cela produit-il un effet particulier sur l'attention des personnes présentes ?

L'accroissement de la faculté de remarquer.

- L'enfant fait-il spontanément état de choses qu'il a remarquées ?
- L'orthophoniste lui fait-il remarquer des choses ?
- Si c'est le cas, ya-t-il imitation de ce comportement (qui consiste à faire remarquer quelque chose à l'autre ?)
- Signes de curiosité intellectuelle.

En résumé:

- Comment chacun fait-il attention à l'autre ?
- Les caractéristiques émotionnelles de la relation et les manifestations émotionnelles.
- L'adaptation à l'autre.
- L'impact attentionnel sur les personnes présentes de la chose qui est en train de se faire.
- Les signes d'attention aux phénomènes de l'environnement et aux phénomènes mentaux et la manière de les communiquer à l'autre.

4. L'ETAYAGE

L'entrôlement : Comment se fait l'entrée dans l'activité ?

- Y a-t-il une orientation de l'attention ? Verbale ou gestuelle (par exemple, le fait d'apporter le jeu sur la table)
- L'activité vient-elle d'une initiative de l'enfant ?

- Y a-t-il eu pour rentrer dans l'activité:

Une obligation,

Une négociation (ex : « à chacun son tour de choisir » ou « on joue à ce jeu mais ensuite, on écrit »)

Un tirage au sort ou un petit jeu de hasard pour déterminer qui va décider de l'activité (lancer les dés, pierre-papier-ciseaux...)

Des arguments persuasifs

Un comportement visant à susciter l'imitation

- L'enfant est-il devant cette activité : impliqué, content, enthousiaste, intéressé, coopérant, passif, récalcitrant, opposant...

La réduction du degré de liberté : comment l'orthophoniste simplifie-t-il l'activité et l'oriente-t-il sur ce qui est à développer?

Cela renvoie à la partie « pratiques d'improvisation/ adaptations » mais on peut voir plus ici l'adaptation comme une adaptation cognitive et moins comme une adaptation à l'état émotionnel, en sachant que ce n'est pas toujours dissociable.

- En modifiant les règles d'un jeu (en les simplifiant par exemple)
- En explicitant les stratégies à adopter. En conseillant d'écrire.
- En montrant les stratégies à adopter (susciter l'imitation).
- En mettant en place des situations qui réduisent les possibilités d'action (jeu et routines)

Le maintien de l'orientation : quel cadre l'orthophoniste fournit-il à l'enfant pour qu'il maintienne son attention sur l'activité ? L'étayage est là spécifiquement attentionnel.

- Le maintien de l'orientation se fait-il en cadrant la distractibilité de l'enfant ?
- Le maintien de l'orientation se fait-il en désignant gestuellement à l'enfant à quoi faire attention ?

Ou par des énoncés visant à orienter son attention sur un point ?

Par le langage:

- Par des questions sur que fait l'enfant en reprenant ses actions?

- Par des questions sur ce qu'il dit en reprenant ses propos ?
- En lui demandant son avis ?
- En lui rappelant le but de l'activité ?
- Par des encouragements ? en valorisant ce qu'a déjà fait l'enfant ?
- Par des remontrances ?
- Par de la négociation ?
- Par l'utilisation du LAE : remarque-t-on alors:

Une intonation spécifique,

Une hauteur tonale plus élevée

Des simplifications et des clarifications du discours,

Un rythme d'élocution plus lent

L'usage de références concrètes, de mots fréquents

Des phrases courtes : la longueur moyenne des énoncés est légèrement supérieure à celle des énoncés de l'enfant

Un discours redondant

Par un travail sur le temps:

- En lui montrant sur une pendule l'écoulement du temps et le temps que l'on va passer à finir l'activité ?
- En ayant mis auparavant en place un planning de la séance ?

Par une alternance des propositions (cela concerne l'étayage global de la séance)

- En alternant des activités qui sollicitent des fonctions différentes ?
- En alternant des activités qui exigent plus ou moins d'effort de la part de l'enfant

**Le contrôle de la frustration : à quel point l'orthophoniste a-t-il besoin d'exercer ce contrôle ?
Quel est le degré de dépendance de l'enfant dans l'activité ?**

- L'activité est-elle dans la Zone Proximale de Développement ?
- Est-elle trop simple ? Quels sont alors les effets sur l'enfant ? Remarque-t-on de l'ennui, de la distractibilité, ou au contraire la satisfaction de faire quelque chose de maîtrisé ?

- Est-elle trop compliquée ? A-t-elle un caractère éprouvant ? Quels sont les effets sur l'enfant ? Remarque-t-on un rejet, de la distractibilité, ou au contraire une envie de réussir tout de même ?

- Pourquoi l'enfant fait-il l'activité ?

Parce ce qu'il obéit ?

Parce qu'elle lui plait ?

Parce qu'il veut gagner ?

Pour faire plaisir à l'orthophoniste ?

Pour lui montrer ce qu'il est capable de faire ?

- Serait-il capable de faire cette activité seul, sans étayage ?

La démonstration : présentation de modèles de ce qu'a fait l'enfant en se mettant à son niveau.

- Y a-t-il des commentaires sur ce qui a été fait ?

- L'orthophoniste revient-il sur les stratégies de l'enfant ?

- L'orthophoniste revient-il sur les paroles de l'enfant ?

- Sont-elles reformulées, décrites ?

- Sont-elles discutées, commentées ?

- Redit-on ce qu'on a fait durant la séance ?

Comment réagit l'enfant ?

Les ressources de l'enfant.

Quelles sont les stratégies positives mises en place par l'enfant au cours de la séance ?

ANNEXE N°2 : GRILLE D'OBSERVATION SIMPLIFIEE

Prénom de l'enfant :

Date :

1. ACTIVITE CONJOINTE			
durée			
initiateur			
description			
domaine travaillé			
ludicité			
caractéristiques senso- rielles			
caractéristiques relation- nelles			
caractéristiques cognitives			
2. ATTENTION CONJOINTE			
<u>Principe de réciprocité</u> : prise en compte de ce sur quoi porte l'attention de l'autre Alternance des rôles : au niveau verbal niveau des décisions			
<u>Effort d'accordage affec- tif</u> : la connexion émotion- nelle. Caractéristique générales (Adaptée, familiarité ex- cessive, distance...) Gestes d'encouragements Valorisation Attention aux émotions de l'autre Formules d'auto- valorisation ou d'auto- dépréciation de l'enfant			
<u>Les pratiques d'improvisation</u> Modification de l'activité,			

du discours. Adaptation à l'enfant car attention à ce qu'il montre.			
<u>Le suspense gestuel</u> : la fascination du geste en train de se faire (livre, dessin, matériaux de construction)			
<u>Accroissement de la faculté de remarquer</u> Signes qui montrent un éveil de la curiosité intellectuelle.			
3. L'ATTENTION INDIVIDUELLE			
<u>Intensité attentionnelle</u> Papillonne ou focalise son attention Distractibilité Déplacements Contorsions Regards ailleurs Ne prend pas en compte ce que dit l'autre Impulsivité motrice et verbale Soliloque Agit/ répond sans temps de latence Ne respecte pas les tours de parole Vécu des moments de transition (arrivée/transitions en atés, départ ?)			
<u>Attention sélective.</u> = sélectionner un élément saillant tout en en inhibant d'autre (ex : Stroop) = choisir le bon élément parmi d'autres Comment sélectionne-t-il ce à quoi il porte attention ? Sélectionne ce qu'il réussit Sélectionne ce à			

<p>quoi il est habitué Sélectionne ce qui est à portée de main, de regard Sélectionne ce qui est perceptivement saillant. Sélectionne ce que lui désigne l'autre Sélectionne selon ses préoccupations du moment Sélectionne ce qui est nouveau</p> <p>Résistance à la distraction (ne pas sélectionner des éléments non pertinents) :</p> <p>Parvient à inhiber d'autres stimulus ou pas :</p>			
<p><u>Attention soutenue</u> = rester attentif plusieurs minutes Programmation dans la durée Organisation en autonomie Temps passé sur chaque activité Période de concentration observée Ruptures attentionnelles (oui/non, de quoi vers quoi ?)</p>			
<p><u>Attention partagée</u> Gestion des ressources attentionnelles Automatisation de certaines tâches Organisation en situation de double tâche (lire et comprendre par ex)</p>			
4. L'ETAYAGE			
<p><u>L'enrôlement</u> (Improvisation Imitation, négociation, autorité, séduction, énon-</p>			

cés visant à orienter l'attention)			
<u>Réduction du degré de liberté</u> Stratégies de simplification de l'ortho			
<u>Maintien de l'orientation</u> Encouragements verbaux, gestuels, attirer l'attention sur un point Utilisation du LAE (Intonation spécifique, hauteur tonale plus élevée Simplification/ clarification du discours, Rythme d'élocution plus lent Références concrètes, mots fréquents phrases courtes Longueur moyenne des énoncés légèrement supérieur à ceux de l'enfant Discours redondant Questions à l'enfant)			
<u>Contrôle de la frustration</u> Dépendance de l'enfant à l'ortho Caractère éprouvant de la tâche pour l'enfant Pourquoi l'enfant la fait-il tout de même ? (pour faire plaisir, pour montrer qu'il est performant ?) Plaisir pris par l'enfant dans le jeu :			
<u>La démonstration</u> Récapitulation Présentation de modèles en partant de ce qu'a fait l'enfant, en l'imitant pour se mettre à son niveau de compréhension.			

Stratégies positives et ressources positives mises en place par l'enfant :

Attention de la stagiaire :

ANNEXE N°3 : TABLEAU REPERTORIANANT LES ACTIVITES FAITES EN SEANCE AVEC EMILE DU 18 NOVEMBRE 2014 AU 3 MARS 2015

Légende:

- Activité de Langage
- *Activité logico-mathématique*
- **Jeu symbolique**
- Activité sollicitant l'attention/ la mémoire.
- E/V : initiateur de l'activité.

Date	Activité
1- 18 novembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Articulation : praxies bucco-faciales et position articulaire du « ch ».</u> V. · <u>Discrimination auditive des phonèmes « s » et « ch ».</u> V. · <i>Qui-est-ce?© : règle adaptée.</i> E. · Jeu du docteur. E.
2- 25 novembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Vider un panier de dinette en nommant les éléments.</u> V. · <i>Classer les objets dénommés.</i> V. · <i>Jeu de marchande.</i> V. · <u>Jeu des maisons : il et elle.</u> V. · <u>Jeu de cartes : il et elle.</u>V. · <i>Le jeu de puissance 4©.</i> E. · <u>La lecture d'album (Tom ne veut pas dormir).</u>E.
3- 09 décembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> · Le jeu du maître. E. · <u>Puzzle à deux pièces d'objets sémantiquement associés.</u> V. · <u>Trouver la pièce qui a disparu.</u> V. · <u>Lecture d'album.</u> E.
4- 16 décembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> · Le jeu du maître. E.

	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Qui-est-ce?© : classement. E.</i> · <i>Qui-est-ce?© : deviner puis faire deviner. V.</i> · <i>Qui-est-ce?© : trouver des critères communs à des personnages mis ensemble. V.</i>
5- 06 janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Classer des cartes. V.</i> · <i>Trouver la carte manquante (2 critères non représentés). V.</i> · <i>Fabrication de cartes : ce que mangent les animaux. V.</i> · <i>Deviner qui est l'animal quand on sait ce qu'il mange. V</i> · <i>Faire deviner les animaux choisis en ne montrant que ce qu'ils mangent. E.</i>
6- 13 janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Pièces magnétiques à placer sur des planches. E.</u> · <u>Syllabes avec lettres mobiles en bois. V.</u> · Jeu du maître. E
7- 21 janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Cache-toi vite© : déduire le nombre de jetons cachés quand on en connaît le total et qu'on en voit une partie (décomposition additive.)V.</i> · <i>Même matériel : la conservation des chevreaux. V</i> · <i>Idem avec un dé. Lancer le dé, trouver la boîte correspondant à la couleur indiqué par le dé, dire d'après l'étiquette le nombre de chevreaux, prendre un chevreau, changer l'étiquette. V.</i> · <u>Differento© : trouver les différences entre deux images et glisser une carte dans la maison fendue quand la différence est énoncée. E.</u> · <u>Differento© : description d'un détail de l'image avec un cache entre les partenaires. L'autre dit : pareil/ pas pareil. V.</u> · <i>Pêche aux poissons. E</i>
8- 27 janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Tonneaux gigognes Tonneaux gigognes. E.</i> · <i>Pêche aux poissons (avec nombre). E.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Saute-grenouille!© V.</u> · Le jeu du maître. E.
9- 03 mars 2015	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Le livre : la chasse à l'ours E</u> · <i>Les stabilo : ouvrir la boite E</i> · <u>Articulation KR sur support visuel. O</u> · <i>Camelot© : résoudre un problème spatial. O</i> · Sorcières : attention/mémoire. E
	<u>Chaque séance se termine par une récapitulation de ce qui vient d'être fait</u>

**ANNEXE N°4 : TABLEAU RECAPITULANT LES ACTIVITES FAITES AVEC
LISON DU 25 NOVEMBRE 2014 AU 10 MARS 2015**

Date	Activité
1- 25 novembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Mastermind</i>©. L · Jeu de la maîtresse. L
2- 09 décembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Mastermind</i>©. B. · Jeu de la maîtresse. L
3- 16 décembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Activités spontanée autour de la signature et du calendrier. L</u> · Dobble©. L.
4- 06 janvier 2014	<ul style="list-style-type: none"> · Dobble© · Uno©
5- 13 janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> · Dobble©, · Uno© · <u>Lecture d'album</u>
6- 21 janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> · Jeu du docteur. L.
7- 27 janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Bilan : ELO : lexique en réception. S.</u> · <u>NEEL : la chute dans la boue. S.</u> · <u>Jeu avec des histoires en images. L.</u> · Dobble©. L.
8- 04 février 2015	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Lecture d'un album. L.</u> · <u>Bilan : ELO : compréhension morphosyntaxique. S</u> · <u>Jeu de désignation sur le genre et le nombre avec « le genre et le nombre ». S.</u> · <u>Imagier « Petit Musée ». S</u>
9- 24 février 2015	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Dessiner un zoo. Chercher des noms d'animaux. S.</u> · <u>Appariement de cartes-photos avec un lien sémantique. S.</u>

10- 03 mars 2015	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Jeu de devinette et de paires avec des cartes-photos. L</u> · Speed©. S · <u>Lecture d'album : la reine des neiges. L</u>
11- 10 mars 2015	<ul style="list-style-type: none"> · Speed©. L · <u>Jeu avec le matériel du « lexique vivant ». S</u> · <u>Histoire séquentielle. S</u>

**ANNEXE N°5 : TABLEAU PRESENTANT LES ACTIVITES FAITES EN
SEANCE AVEC THOMAS DU 11 DECEMBRE AU 12 MARS 2015**

Légende:

- Activité de Langage
- *Activité logico-mathématique*
- Jeu d'exercice
- **Jeu symbolique**
- Activité travaillant l'attention/ la mémoire.
- T (Thomas)/L (L., l'orthophoniste) : initiateur de l'activité.

Date	Activités
1- 11 décembre 2014	1- <u>Vocabulon</u> ©. T 2- <u>Le Lynx</u> ©. T (sur proposition de L. de changer de jeu) 3- <u>Sac de danse</u> . L. 4- Dessin de fers à cheval. L. 5- Faire semblant de dormir dans la salle d'attente . T.
2- 8 janvier 2014	1. <i>Bus Stop</i> ©. T. 2. <i>Tête de pioche</i> ©. L.
3- 15 janvier 2014	1- Mise en scène d'une visite au Muséum d'histoire naturelle . T. 2- <i>Pippo</i> ©. L.
4- 22 janvier 2014	1- <u>Lecture</u> des livres <i>Où est Charlie ?</i> et <i>La famille Oukilé</i> . T. 2- Jeu de rôles : chanteur et musicien . T. 3- Jeu de faire semblant : faire la sieste . T.
5- 29 janvier 2014	1- Loto visuel et sonore T.

	2- <u>Planche de description d'une scène</u> T.
6- 5 février 2014	1- Il montre de documents qui lui appartiennent T. 2- Loto visuel et sonore (T et négociation de L. 3- <u>Cache-cache dans le sac de danse</u> T.
7- 12 février 2014	1- <u>Cache-cache dans le sac de danse</u> T. 2- <u>Les Petits Cochons</u> ©
8- 26 février 2014	1- <u>Cache-cache dans le sac de danse</u> T. 2- Jeu du loup : un policier se fait voler sa clé
9- 5 mars 2014 (stagiaire seulement, L. absente)	1- <u>Cache-cache dans le sac de danse sur de la musique</u> T. 2- Mise en scène d'une histoire de livraison de papier avec des Duplo T. 3- Jeu de rôle « inversé » : orthophoniste/P. T.
10- 12 mars	1- Jeu de rôle « inversé » : orthophoniste/patient

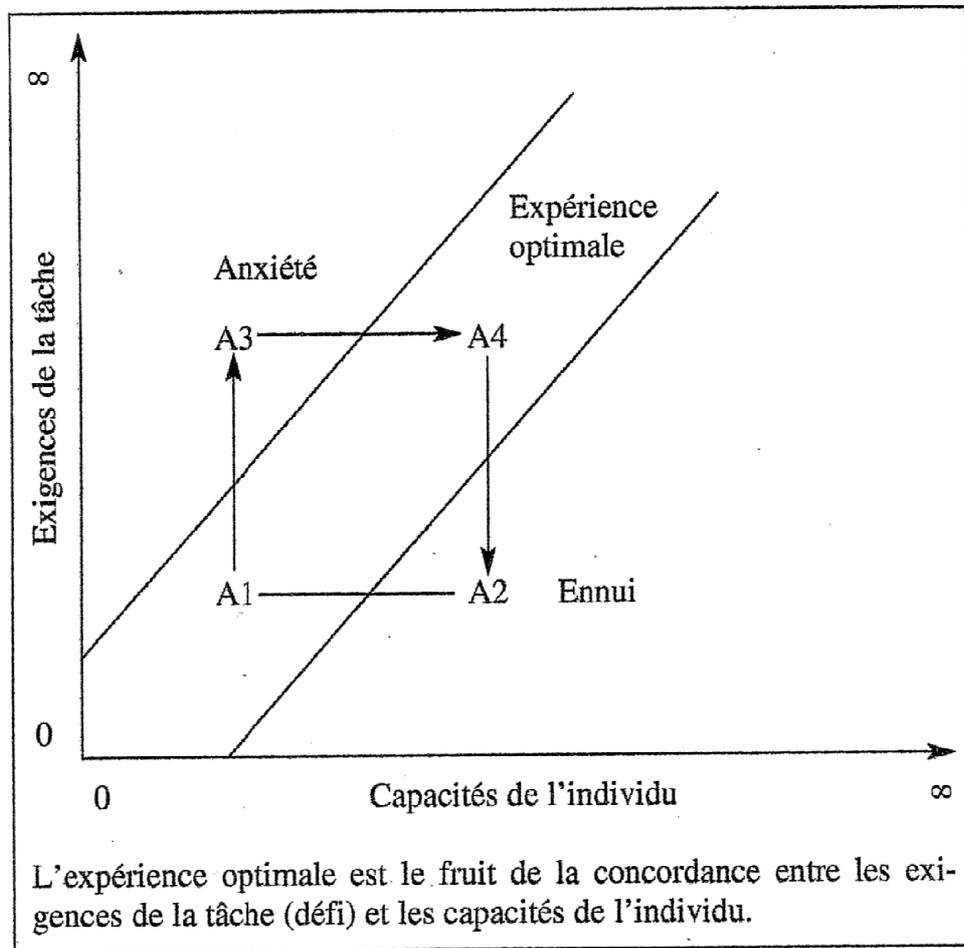
**ANNEXE N°6 : TABLEAU REPERTORIANANT LES ACTIVITES FAITES EN
SEANCE AVEC ALEXANDRE DU 8 DECEMBRE 2014 AU 15 MARS 2015**

A (Alexandre) /L (L.)/ S (stagiaire orthophoniste) : initiateur de l'activité.

Date de la séance	Activités
1- 8 décembre 2014	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Mystero</i>© (L.) 2. Le Lynx© (A.)
2- 15 décembre 2014	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Ecriture au tableau</u> (A.) 2. Jeu de l'oie (A.) 3. <i>Tête de pioche</i>© (A.) 4. Jeu de l'oie (A.)
3- 5 janvier 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le Lynx© (A.) <p>Il refuse la proposition de jouer au Rush Hour©</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Jeu de l'oie (A.)
4- 12 janvier 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jeu de l'oie 2. Labyrinthe©
5- 19 janvier 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Les petits cochons</u>© (sur proposition de L. qui trouve que le Circuit 2. est un peu difficile pour lui) 2. Jeu de l'oie (A.) 3. <i>Uno</i>© (L.)
6- 26 janvier 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Rush Hour</i>© (L.) 2. Jeu de l'oie (A.) 3. <i>Rush Hour</i>© (A.)
7- 2 février janvier 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Rush Hour</i>© (L.) 2. Jeu de l'oie (A.) 3. <i>Bus Stop</i>© (L.)
8- 23 février 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Jeu de l'oie</i> (A.) 2. <u>Circuit 2</u>© (A.)

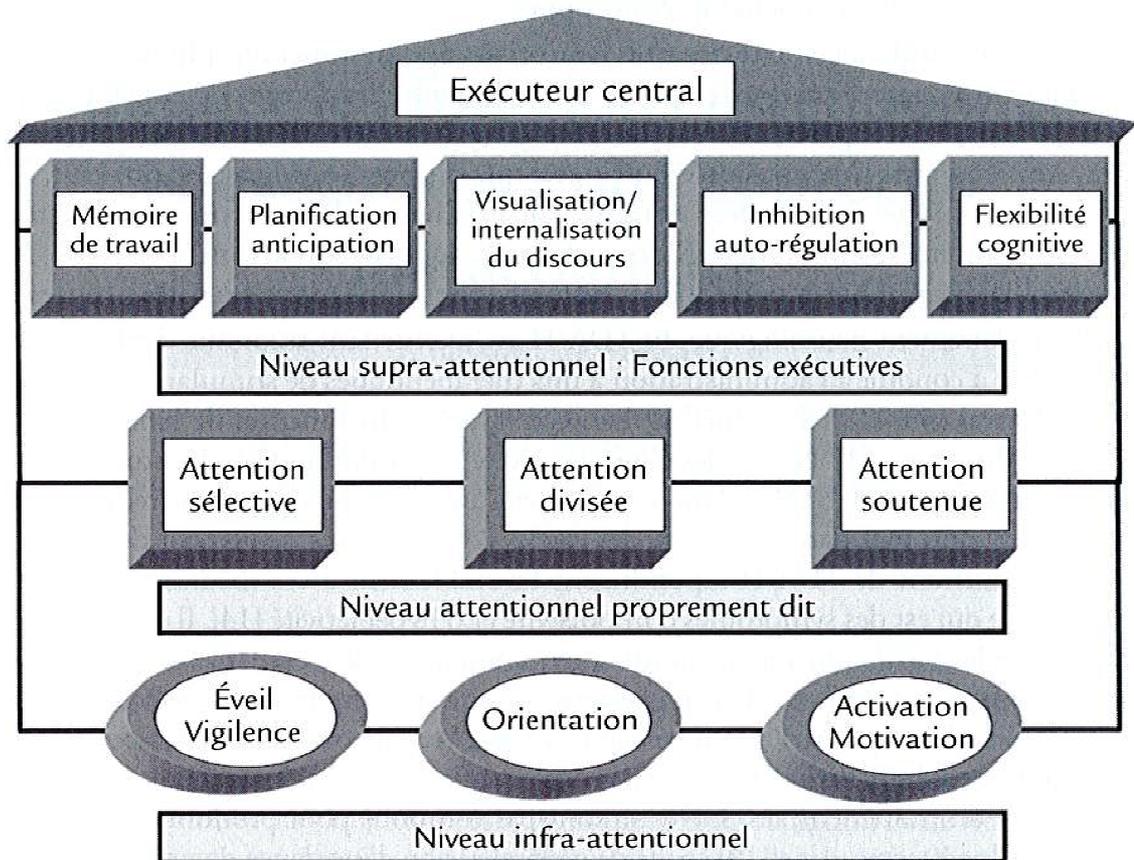
9- 2 mars 2015 (L. absente)	1. Jeu de l'oie (A.) 2. <i>Uno</i> © (A.) 3. <i>Rush Hour</i> © (A.)
10- 9 mars 2015	1. Jeu de l'oie© (A.) 2. <i>Uno</i> © (A.) 3. <i>Rush Hour</i> © (L.)
11- 15 mars 2015	1. Jeu de l'oie (A.)

ANNEXE N°7 : SCHEMA DE L'EXPERIENCE OPTIMALE



Csikszentmihályi, M. (2005). *Vivre : La psychologie du bonheur*. Paris : Pocket, p. 120

ANNEXE N°8 : SCHEMA DU SYSTEME MODULAIRE DE L'ATTENTION



Lussier, F., & Flessas, J. (2010). "Rééduquer les fonctions attentionnelles et exécutives : une approche métacognitive". Dans O. Revol, & V. Brun, *Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité* (pp. 54-64). Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Massion., p. 56

RESUME

En rééducation orthophonique, certains enfants présentent des difficultés à être attentifs. Pour leur permettre de développer leurs compétences langagières, communicationnelles et logico-mathématiques, les orthophonistes s'adaptent à leurs capacités attentionnelles en leur proposant un étayage, même si l'attention n'est pas l'objectif premier du projet de soin. Notre travail vise à étudier comment cet étayage attentionnel se met en place et quelles en sont les principales caractéristiques.

Une première partie théorique présente l'attention à travers des regards croisés sur cette notion tandis qu'une seconde partie aborde l'étayage attentionnel à travers l'attention conjointe, le langage et le jeu.

Quatre études de cas d'enfants de 6 à 10 ans sont exposées dans une seconde partie pratique. Notre analyse s'appuie sur une grille d'observation de l'écosystème attentionnel en rééducation orthophonique, outil que nous avons élaboré. Les résultats de ces études nous permettent de dégager des pistes pour développer des stratégies d'étayage de l'attention.

Mots-clés : Attention, attention volontaire, étayage attentionnel, stratégies attentionnelles, processus attentionnels, attention conjointe, écosystème attentionnel, concentration, distraction

SUMMARY

In speech therapy, some children have difficulties to stay focused. To enable them to develop their language, communication and logico-mathematics skills, speech therapists adapt themselves to children's attentional abilities. They provide attentional scaffolding, even if attention is not the main goal of their therapy. Our work aims at investigating how attentional scaffolding emerges looking at its main features.

In a first theoretical part, we present various viewpoints about attention. Then, we focus on the attentional scaffolding through joint attention, language, and playing. Four cases studies of children aged 6 to 10 are exposed in a second practical part. Our analysis is based on an tool we have developed : an attentional ecosystem observation grid grid. The results of these studies allow us to identify some ways to develop attentional support strategies.

Key-words : attention, voluntary attention, attentional scaffolding, attentional strategies, attentional processes, joint attention, attentional ecosystem, concentration, distraction