

Il était une fois... Odyssée féérique au cœur du langage de l'enfant : expérience d'un atelier conte en pouponnière et analyse par EVALO BB

Sylvia Uro

▶ **To cite this version:**

Sylvia Uro. Il était une fois... Odyssée féérique au cœur du langage de l'enfant : expérience d'un atelier conte en pouponnière et analyse par EVALO BB. Médecine humaine et pathologie. 2012. dumas-01512484

HAL Id: dumas-01512484

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01512484

Submitted on 23 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Nice Sophia Antipolis
Faculté de Médecine
ECOLE D'ORTHOPHONIE

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

URO Sylvia

Né le 12 Juin 1985 à Cannes

IL ETAIT UNE FOIS…ODYSSEE FEERIQUE AU CŒUR DU LANGAGE DE L'ENFANT :

EXPERIENCE D'UN ATELIER CONTES EN POUPONNIERE ET ANALYSE PAR EVALO BB

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**
Orthophoniste
Co-directeur de Mémoire : **FEL Clémence,**
Orthophoniste

Nice

2012

© Université Nice Sophia Antipolis – Faculté de Médecine - Ecole d'Orthophonie.

Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole d'orthophonie

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

URO Sylvia
Né le 12 juin 1985 à Cannes

IL ETAIT UNE FOIS…ODYSSEE FEERIQUE AU CŒUR DU LANGAGE DE L'ENFANT :

EXPERIENCE D'UN ATELIER CONTES EN POUPONNIERE ET ANALYSE PAR EVALO BB

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**
Orthophoniste
Co-directeur de Mémoire : **FEL Clémence,**
Orthophoniste

Nice
2012

Je dédie ce mémoire…

à ma croquette, mon prince charmant, qui a choisi de faire le chemin à mes côtés et fait de ma vie un conte de fée…

à mes parents, qui tous les soirs inlassablement, se sont prêtés au rituel du « Il était une fois… » et qui m'ont soutenue dans les tempêtes les plus difficiles, même lors des changements de cap à 180°…

à mamie Jo et papi et Roland, pour leur amour inconditionnel, je les garde au fond de mon cœur…

à mamie Marcelle et papi Marc qui m'ont transmis l'amour des grands espaces et de la nature, et qui, pour me faire avancer lorsque la pente devenait trop dure, me racontaient de belles histoires…

à Native, Aufélie et le groupe du mas Alexandre, qui ont su voir en moi un beau cygne aux ailes déployées, quand je ne voyais qu'un vilain petit canard…

à mes amis, parfois voisins, parfois très loin, qui, comme les musiciens de Brême ont su jouer les notes de la solidarité dans les moments sombres…

à ces enfants, S., Sh., W., A., C., qui m'ont accueillie et tant donné …et qui je l'espère, trouveront assez de confiance et d'amour en eux pour panser leurs blessures…

REMERCIEMENTS

Je remercie Monsieur Gilbert ZANGHELLINI qui a accepté de diriger ce mémoire et a contribué par tous ses conseils, à sa construction.

Je le remercie également, car il transmet avec passion à ses « étudiantes vespérales© », un peu de ce savoir orthophonique dont l'appétence nous suivra tout au long de notre vie.



Je remercie Mademoiselle Clémence FEL, qui a également accepté de me suivre dans cette aventure des contes, en co-dirigeant ce mémoire. Je la remercie de m'avoir soutenue et d'avoir partagé ses idées tout au long de cette expérience. Merci d'avoir cru en moi quand j'en étais incapable.



Je remercie Madame Patricia BERSOT qui s'est intéressée à mon travail et m'a permis d'en améliorer le contenu. Je la remercie également pour son accueil et sa générosité lors de nos rencontres.

Je remercie Madame Martine PUCCINI-EMPORTES qui a partagé avec plaisir son savoir sur les contes et m'a permis d'avancer dans ce projet. « Magicienne des contes » elle a su communiquer sa passion aux étudiantes.



Je remercie la direction de la pouponnière « Le Patio » qui a accepté de me faire confiance dans ce projet.

Je remercie également le personnel de la pouponnière, avec qui les échanges ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Un MERCI particulier à Maryvonne et Elsa, sans qui, l'atelier n'aurait pu être ce qu'il a été.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **3**

SOMMAIRE **6**

INTRODUCTION **8**

PARTIE THEORIQUE **9**

I. LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE 10
1.1 Emergence en situation classique *11*
1.1.1 Vers une définition du langage *12*
1.1.2 L'acquisition du langage oral *19*
1.2 Emergence en situation particulière *28*
1.2.1 L'institution *28*
1.2..2La question du langage *36*

II. LE CONTE 41
2.1 Il était une fois le conte *42*
2.1.1 Définition et fonctionnement *42*
2.1.2 "L'arbre conte" des ancêtres au conte moderne *50*
2.2 Il était une fois le conteur *57*
2.2.1 Conter ou les vertus de la socialisation *58*
2.2.2 Le statut du conteur *59*
2.2.3 Le cadre où la magie opère *61*

III. LES INTERACTIONS DU CONTE ET DU LANGAGE 66
3.1 Les interactions du conte avec les différentes composantes du langage *67*
3.1.1 Conte et oralité *67*
3.1.2 Museler les peurs archaïques *68*
3.1.3 Lexique et structure syntaxique *68*
3.1.4 Le conte et la communication *69*
3.1.5 Le conte et la décentration *70*
3.2 Les similitudes: la question de la structure *70*
3.3 Le conte dans la pratique orthophonique *71*
3.3.1 En institution et en groupe *71*
3.3.2 En libéral et en groupe *72*
3.3.3 Le conte en séances individuelles *72*

PARTIE PRATIQUE **79**

EXPÉRIENCE D'UN ATELIER CONTES EN POUPONNIÈRE 81
I. PROTOCOLE 82
II. PRÉSENTATION DE L'ATELIER 83
1. L'atelier *83*
2. Déroulement d'une séance type *85*
3. La ronde des contes et des ateliers *86*
4. Synthèse des ateliers *101*
III. LES TESTS 104
1. Epreuves utilisées *104*
2. Présentation des résultats de la première et deuxième évaluation *109*
3. Synthèse des évaluations *150*

QESTIONNAIRE À L'INTENTION DU PERSONNEL EN POUPONNIÈRE 154
I. PRESENTATION 154
II. QUESTIONNAIRE 157
III. RESULTATS 159
IV. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS 164

CONCLUSION **167**

BIBLIOGRAPHIE **169**

ANNEXES **174**

ANNEXE I : REALISATION D'UN LIVRET ET D'UN DEPLIANT 175
ANNEXE II : PROTOCOLE DE PASSATION 186
ANNEXE III : LES SCORES 198
ANNEXE IV : GRILLES D'OBSERVATIONS 198

INTRODUCTION

Un chat botté qui fait d'un meunier un roi, une jeune fille à la chevelure qui n'en finit pas, une maison en sucreries qui se grignote… Quel est ce monde où tout est possible ? C'est le royaume du conte, terre d'infini, source d'imaginaire, qui par sa résonance singulière parle à chacun de nous.

Si le conte parle, ne peut-il pas être une aide précieuse pour ceux qui, du haut de leurs deux ans, s'essayent à devenir des êtres de langage ?

Avec le langage, l'enfant exprime ses sentiments autrement que par des décharges motrices ou des réactions agressives. Cependant ce moment n'est pas anodin puisque certains enfants reculent devant le langage. Ainsi à travers notre étude, nous verrons dans un premier temps les mécanismes du développement normal du langage de l'enfant, pour nous intéresser ensuite à la situation particulière de son émergence en structure collective. Ensuite le conte nous réjouira au son de son histoire, permettant par là même de découvrir les liens particuliers qui l'unissent au langage.

L'ensemble de cet apport théorique, nous a permis de construire l'aspect pratique de ce mémoire. Sous les yeux et à portée d'oreilles nous avons raconté, écouté, et partagé cette magie des contes, avec cinq enfants placés en pouponnière, âgés de deux à trois ans, dans le cadre d'un atelier contes. Ces différentes rencontres et leurs effets, ont été mesurés par une série d'épreuves issues de la batterie d'évaluation EVALO BB ; mais aussi par l'évolution de la place accordée au langage et à l'orthophoniste dans cette institution. Cela nous a encouragée à la réalisation d'un livret explicatif sur la création d'ateliers contes en pouponnière.

Ce questionnement sur la place de l'orthophoniste en pouponnière est inhérent à la problématique de l'émergence du langage. Pour l'orthophoniste, quel avenir peut représenter les institutions où les enfants sont placés? Cette interrogation a pris la forme dans notre partie pratique d'un questionnaire adressé aux pouponnières à caractère social, qui accueillent des enfants âgés de zéro à trois ans.

Partie I

PARTIE THEORIQUE

LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

« *En touchant terre, ils redevinrent les douze frères qu'elle avait délivrés. Ils éteignirent les flammes et libérèrent leur chère sœur, l'embrassant et la couvrant de caresses. Ayant retrouvé la parole et le droit de s'en servir, elle dit au roi pourquoi elle avait été muette et n'avait jamais ri* »[1]. Cette phrase extraite d'un célèbre conte des frères GRIMM, *Les douze frères*, met en lien la mutité et la tristesse. Et dès lors que la jeune héroïne déjoue les maléfices l'empêchant de parler, elle retrouve la joie et le droit de vivre.

L'émergence du langage et sa constitution, sont des éléments fondamentaux du développement de l'enfant. Dans quelle mesure le langage peut-il se développer et se constituer ? Si l'émergence du langage semble être favorisée dans le cadre d'une situation dite « classique », nous verrons qu'il existe des particularités, dans le cadre des enfants placés dès leur plus jeune âge en pouponnière.

1.1 Emergence en situation classique

Nous entendons par « classique » la situation d'un enfant qui n'a pas été séparé de sa mère durant les trois premières année de sa vie, ou encore la situation d'un enfant adopté très jeune avant l'âge de 1 an. Avant d'étudier les différentes étapes d'acquisition du langage oral, nous nous intéresserons dans un premier temps à la définition du langage.

[1] GRIMM, Autriche, Carl UEBERREUTER, Druck und Verlag, 1962 ,351 pages, traduction Flammarion 1962

1.1.1. Vers une définition du langage

a. Langue, langage et parole

Les concepts de langue, langage et parole sont anciens, dans la mesure où nous pouvons en trouver des traces dans les mythes, comme celui de la tour de Babel. Le questionnement sur l'origine des langues, du langage et de la parole apparaît donc comme inhérent aux réflexions métaphysiques de l'homme. Qu'est ce que le langage ? Qu'est ce qu'une langue ? Qu'est ce que la parole ? Il semble évident que ces questions pourraient faire l'objet de recherches d'une vie entière, mais nous allons essayer d'esquisser les contours de ces notions, à la lumière notamment des études des linguistes.

Ferdinand DE SAUSSURE définit le langage comme un système de signes, et la particularité de la langue est d'être « *un système de systèmes à l'intérieur desquels les unités sont reliées par rapport d'opposition et d'équivalence.* » [2]

Si le terme de parole est généralement confondu avec le langage, il en est autrement du point de vue du linguiste. Aussi pour Ferdinand DE SAUSSURE le concept de parole s'oppose à celui de langue. La parole est un phénomène individuel, c'est l'utilisation particulière que chaque individu fait de la langue. La parole est donc un acte de création et de liberté. La langue en revanche est sociale.

Se poser la question de la définition du langage, c'est aussi se poser la question de son origine. Depuis le début du siècle, les conceptions sur l'origine du langage ont évolué, mais l'aperçu de ces théories nous permettra de cerner plus précisément encore les contours du langage.

Un des premiers courants, est celui guidé par l'**empirisme**. SAINT AUGUSTIN, empiriste du IVe s'est intéressé au langage. Pour lui l'enfant acquiert le langage par imitation de l'adulte. Saint Augustin semble avoir une conception comportementaliste de la construction de la connaissance. Le courant **behavioriste**, représenté notamment par Burrhus Frédéric SKINNER, reprend ces conceptions. Ici il y a peu de place pour l'inné,

[2] DE SAUSSURE Ferdinand, Cours de linguistique générale, LAUSANNE, Payot, 1995,520 pages, ISBN 978-2228889421

car c'est par l'expérience que l'acquisition du langage et les automatismes sociaux vont se réaliser.

En opposition avec cette théorie behavioriste, Noam CHOMSKY considère que le langage repose sur **un caractère inné**. Il affirme qu'un dispositif d'acquisition du langage est prévu dans notre cerveau et qu'il suffit pour un enfant d'être exposé à sa langue pour que ce mécanisme se déclenche. Jean PIAGET s'oppose à la théorie de Noam CHOMSKY, pour lui seul l'intelligence peut-être héréditaire. Selon cet auteur, l'acquisition du langage peut se faire grâce à l'intelligence sensori-motrice qui permet de mettre en place certains schèmes moteurs. Dans la théorie de Piaget, nous constatons une interaction constante entre intelligence et langage.

L'interactionnisme, représenté entre autre par Lev VYGOTSKY, est un courant pour lequel le langage est considéré comme moyen de développement de la socialisation et donc de l'intelligence. La construction du langage n'est donc pas indépendante des échanges verbaux. Ici, l'environnement de l'enfant dans l'acquisition du langage est fondamental. WALLON insiste sur le fait que l'enfant est un être socialisé qui dépend de son entourage, ce dernier en s'adressant à lui, répond à ses besoins.

Enfin **l'approche pragmatique**, proposée notamment par Rodolphe GHIGLIONE, s'intéresse aux fonctions de communication du langage. Cette approche permet de distinguer la forme du message et la signification transmise par ce message.

La façon de communiquer aurait un rôle à jouer dans l'acquisition de notre langage et donc dans la structuration de la pensée.

b. Langage et société

La notion de société désigne en premier lieu tout groupement d'individus, dépendant les uns des autres et agissant selon des schèmes communs. En ce sens, il est possible de parler de sociétés animales.

Pourtant, le plus souvent, le terme de société désigne exclusivement les groupements humains caractérisés par leur capacité à changer, à évoluer, à se donner de nouvelles formes et de nouvelles règles, à se doter d'institutions. Lorsque nous traitons de la société, il semble difficile de ne pas faire intervenir la notion d'individu. Les différentes formes de sociétés semblent pouvoir être caractérisées par le rôle qu'y joue l'individu, par la reconnaissance dont il jouit en tant qu'être singulier, par la considération de ses intérêts particuliers. Ce qui est en question, c'est donc la relation de la partie au tout de la société.

Il semble aisé de faire le parallèle avec la différence entre langue et parole. Langue et parole illustrent à la fois l'opposition et l'interdépendance entre « société et individu ». Et ce qui fait qu'une société n'est pas qu'un ensemble d'individus mis les uns à côté des autres, c'est l'existence du langage et de la langue.

Ainsi, comme l'explique Benjamin Lee WHORF[3], le langage façonne la société, et la société s'édifie de manière inconsciente sur la répétition de comportement langagier.

La langue n'est donc pas qu'un moyen de communication, c'est une structure dont les modèles grammaticaux dépendent des expériences propres à chaque groupe humain.

Jean METELLUS résume l'imbrication de la langue, du langage et de la société en expliquant que *« langue, culture et comportements, composent un ensemble complexe d'influences réciproques [...] structures linguistiques et normes culturelles se développent de concert en influant constamment les unes les autres »*[4]. Dès lors, si l'existence de la société est fortement conditionnée par la constitution d'un langage, il n'en demeure pas moins que l'apparition de ce langage dépend étroitement de la volonté des individus à construire une société.

c. Corps et langage : les cinq sens au service de l'émergence du langage

La langue est portée par la parole qui s'entend grâce à la voix, qui elle-même prend naissance dans le corps. La musique de la langue, la prosodie se réalise par la voix, c'est-à-dire encore une fois par le corps. La prosodie caractérise la chaîne parlée pour ce qui est de l'organisation mélodique, mais aussi pour la durée et le rythme. Ainsi, parce qu'ils viennent enrichir le langage, les cinq sens constituent un élément important dans l'émergence du langage. L'importance du corps et des cinq sens peut-être analysée d'une part grâce à l'étude des troubles du langage et d'autre part, lors de l'étude détaillée de l'apport des différents sens dans le développement de l'enfant.

[3] LEE WHORF Benjamin, Linguistique et anthropologie, Denoël, 1969, 223 pages, page 186, ASIN : B0014NZDV8

[4] METELLUS, Jean Voyage à travers le langage. Isbergues : L'ortho-Edition, 1996, page 188 ISBN: 2-906896-49-7

Les troubles du langage oral chez l'enfant

Les troubles associés et troubles du langage oral chez l'enfant ne se retrouvent pas systématiquement ensemble. Pourtant ces troubles associés sont pris en compte dans la rééducation. D'autres part, l'association de plus en plus répandue, d'une prise en charge orthophonique et psychomotrice dans les troubles du langage, peut-être le signe d'une prise en compte du facteur corporel dans le langage. Ces troubles praxiques que nous retrouvons associés aux troubles du langage peuvent être reliés aux différents stades définis par Piaget. Aussi, les difficultés dans la coordination des schèmes sensori-moteurs, peuvent-elles se manifester par une motricité globale en difficulté, une atteinte des mouvements digitaux fins, des difficultés posturales. Les troubles concernant le stade de développement topologique (phase pré opératoire) se manifestent par des difficultés d'imitation et de projection dans l'espace.

Enfin, en lien avec le passage de la période sensori-motrice et l'accès aux représentations symboliques, les troubles concernent l'attention et l'impulsivité.

De plus, les troubles de l'organisation temporelle peuvent se manifester également dans le langage, notamment dans le cadre de l'axe des combinaisons (axe syntagmatique).

Les troubles perceptifs sont un autre exemple, de l'implication du corps et des cinq sens dans l'émergence du langage. En effet, dans le cas de l'enfant sourd, même si les stades pré linguistiques comme le jasis, semblent identiques à ceux de l'enfant entendant, il n'en demeure pas moins que, sans le concours d'une prise en charge, aucun mot n'apparaît après l'âge de un an.

Dans le cadre d'une cécité, on constate que l'évolution du langage oral est plus lente. Tout ce qui s'appuie sur la vision, tels les mots de l'environnement, l'articulation, l'organisation syntaxique, constitue des acquisitions plus tardives, que pour l'enfant qui n'a pas de troubles perceptifs visuels.

L'apport des cinq sens

Les cinq sens sont l'ouïe, la vue, le toucher, l'odorat et le goût. Sans intervenir directement dans le développement du langage, leur stimulation contribue indirectement à soutenir cette période essentielle de l'acquisition du langage oral chez l'enfant. De même que l'orthophoniste s'appuie sur des moyens de facilitation en rapport avec les cinq sens, cette idée peut-être avancée dans le développement du langage chez l'enfant.

L'ouïe : Des études ont montré que dès le quatrième mois dans *in utero*, le fœtus est sensible à la prosodie maternelle. L'ouïe apparaît donc comme un élément précoce de stimulation. C'est également par la perception des sons de la langue maternelle que l'enfant, joue avec les sons et s'essaie au babillage.

La vue : c'est le sens qui permet de percevoir l'environnement par la réception du rayonnement lumineux. L'apport de la vue dans la construction du langage chez l'enfant, réside dans l'enrichissement du lexique. En effet, l'enfant peut associer un signifiant, à un indice (image) qui lui permettra d'accéder plus facilement au signifié. D'autre part, la vue permet un meilleur accès à l'autonomie psychomotrice, et notamment, en association avec l'ouïe, à la perception du corps dans l'espace. Or, dès 12 mois, le langage du petit enfant s'appuie sur l'action. Favoriser l'accession à l'autonomie des mouvements chez l'enfant, c'est donc favoriser l'émergence du langage.

Le toucher : est un des cinq sens, représenté principalement par la peau. C'est également un des premiers organes de communication, particulièrement entre l'enfant et sa mère, dans ce que WINNICOTT nomme le *holding*, c'est-à-dire la façon dont la mère porte l'enfant et joue par là même son rôle de contenant corporel ; et le *handling,* façon dont la mère touche, manipule et soigne l'enfant. ANZIEU confirme la capacité de structuration psychique par la peau dans l'expression « moi-peau »

L'odorat : est un sens lié au goût. Alors que l'odorat permet de percevoir les substances volatiles, le goût permet d'identifier les substances chimiques sous forme de solution. Pour Alain DE BROCA *« la sensorialité olfactive est un sens très développé chez le nouveau né, et joue un rôle important dans l'attachement mère/enfant. »*[5]. Or c'est cet attachement dans la dyade mère-enfant qui fait que les premières formes de dialogue se réalisent.

Le goût : est le sens qui permet d'identifier les substances chimiques grâce à la langue. C'est un sens très lié à la sphère orale et à l'alimentation. A partir des sensations « agréables » ou « désagréables » s'élaborent différentes expériences gustatives. Si ces préférences sont en premier lieu alimentaires chez le nourrisson, l'adulte dans son langage utilise la notion de « goût » comme une notion de plaisir à travers les différents sens. La stimulation du goût c'est aussi la stimulation des sensations de la sphère orale,

[5] DE BROCA A, La développement de l'enfant, ISSY-LES -MOULINEAUX, Masson 2006, 260 pages, page 29, ISBN978-2294707254

dont nous connaissons l'importance dans le développement psycho-affectif de l'enfant, notamment dans les travaux de Donald WINNICOTT[6]. Ainsi les réponses adaptées de la mère aux besoins de l'enfant, et particulièrement aux besoins nourriciers, permettent à celui-ci de constituer son « moi ».

d. Langage et affects

Les affects correspondent *« à l'ensemble des états psychiques immédiats, agréables ou pénibles, qui caractérisent le sens d'une réaction. Ils sont les aspects les plus élémentaires de l'affectivité et sont difficilement analysables »*[7] Du point de vue psychanalytique, le langage dépend étroitement des affects. Aussi, Freud dans l'anecdote sur le jeu du « fort-da », explique que ce jeu est accompagné de vocalisations. Il s'apparente à la notion de présence/absence de la mère. Par la verbalisation de cette action, l'enfant sublime l'angoisse liée à l'éloignement de la mère. La mère a également un rôle important dans la volonté de communication, car elle peut s'adapter aux capacités de l'enfant. BROWN et BELLIG en 1964 ont ainsi montré que la dyade mère/enfant peut créer un dialogue de façon coopérative. Apparaissent ainsi des expressions liées sémantiquement à l'expression de l'enfant, qui l'aideraient dans l'acquisition du lexique et de la syntaxe, par exemple lorsque une mère dit « tu veux ta tutute ? » car l'enfant dit « tttt » en voyant sa sucette. L'acquisition dans le cadre d'interactions mère/enfant, rend compte du fait que, jusqu'à l'âge de deux/trois ans en moyenne, pratiquement tous les mots utilisés par l'enfant sont les mêmes que ceux utilisés par la mère. De même, la grammaire acquise par l'enfant, à partir de l'âge de dix-huit mois en moyenne, sera pour une large part, celle proposée par la mère.

Dans une autre perspective, l'émergence du langage ne dépend pas exclusivement des affects, toutefois, le langage émerge dans la relation. Certaines études ont soulevé le lien qu'il pouvait y avoir entre une séparation précoce et les troubles du langage oral, dans le cadre d'enfants placés. *« Nous avons pu nous rendre compte que les*

[6] WINNICOTT Donald, Le bébé et sa mère, PARIS, Edition Payot, 1992, 149 pages, ISBN 978-2228883528

[7] BRIN Frédérique et autres, Dictionnaire d'orthophonie, ISBERGUES, Ortho Edition 2004, 298 pages, page 6, ISBN 2-914121-22-9

orthophonistes interrogés, confrontés à ce mode de vie singulier chez leurs patients, sont unanimes quant à l'impact d'une situation relationnelle difficile sur le développement langagier de l'enfant. »[8] . Dès lors, l'investissement affectif entre la mère et l'enfant apparaît comme un élément fondateur des premiers liens, qui poussent l'enfant dans ses premières formes de communication.

e. Communication et langage : importance de la communication para verbale

La communication para verbale fait partie de la communication, mais elle n'est pas dans le langage. Michael ARGYLE[9] parle de langage du corps, il considère cinq aspects dans la communication para verbale :

- **Les accompagnements verbaux du langage** qui concernent les propriétés de la voix tel que l'accent et la prosodie ;
- **Les expressions faciales** qui renseignent sur le contenu sémantique du message et sur les émotions ;
- **Le regard**, **les postures et les gestes** qui renseignent sur le contenu sémantique et sur les aspects pragmatiques de la communication ;
- **L'occupation de l'espace** qui agit également comme un modulateur du contenu sémantique et langagier.

Les études récentes dans le cadre des neurosciences, permettent de comprendre l'importance de cette communication para verbale. En effet, en 1990 ont été découverts les « neurones miroirs » par Giacomo RIZZOLATTI de l'Université de Parme. Il s'agit de cellules situées dans le cortex pré moteur ventral et dans la partie rostrale du lobule pariétal inférieur. Ces cellules reflètent le monde extérieur, en effet, elles s'activent dès lors que nous faisons une action, mais les mêmes cellules s'activent lorsque nous observons, ou même quand nous imaginons l'action en train de se réaliser.

[8] DULTA, Charlotte. Séparation précoce et développement langagier.2010. 153p. Mémoire d'orthophonie : Nice 2010

[9] ARGYLE Michael, The bodily communication, Routledge, 1988, 384 pages, ISBN 978-0415051149

Ainsi nous comprenons plus aisément l'importance de ces éléments para verbaux dans le cadre de la communication et plus particulièrement dans le cadre de l'émergence du langage. Ces éléments viennent charger de sens et d'émotions les éléments de la chaîne parlée et notamment par l'intermédiaire des « neurones miroirs », d'où l'importance du modèle et du bain de langage pour l'enfant tant d'un point de vue verbal que para verbal.

1.1.2 L'acquisition du langage oral

a. Le principe d'acquisition des sons et du langage

L'acquisition des sons se fonde sur deux principes développés par Jakobson : le contraste maximal et l'opposition maximale. Le principe du contraste maximal, part de l'hypothèse que la structure la plus fréquente dans toutes les langues est la succession de phonèmes les plus distincts possibles. L'acquisition des sons se fait alors avec ce contraste. Un des premiers phonèmes acquis est le [p] qui est une consonne occlusive sourde. Généralement ce phonème est accompagné par le [a] qui est une voyelle très ouverte. Pour le petit enfant, cette structure se retrouve le plus souvent sous la forme de consonne/voyelle/consonne/ voyelle, et dès lors que les mots qu'il entend et qu'il veut répéter ne rentrent pas dans ce schéma, il opère une simplification.

Le principe de l'opposition maximale concerne l'acquisition des phonèmes de même classification. C'est-à-dire que pour l'acquisition des voyelles, si le [a] est acquis en premier, le [i] est choisi par la suite, car c'est la voyelle la plus fermée et antérieure, par opposition au [a] qui est une voyelle ouverte et postérieure.

L'acquisition du langage, d'une manière très schématique, se réalise par la combinaison entre l'intégration des structures syntaxiques et la découverte lexicale. Rappelons que la syntaxe peut se définir comme *« la partie de la grammaire qui décrit les règles de combinaisons des unités signifiantes (des mots) en syntagmes et phrases »*[10].

[10] BOYSSON-BARDIES Bénédicte, *Le langage qu'est ce que c'est ?* PARIS, Odile Jacob, 2003, 256 pages, page 239, ISBN 2-7381-1256-0

Le lexique correspond en linguistique à *« l'ensemble des unités de la langue que possède un individu ou une communauté »*[11]. Ces deux éléments fondamentaux du langage que sont la syntaxe et le lexique, ne peuvent exister l'un sans l'autre. Ils obéissent pourtant à un mode d'acquisition fort différent. En effet si la découverte du lexique se fait lors de transmissions directes par des jeux de répétition, par imprégnation ou mémorisation, la syntaxe n'est pas transmise mais extraite. L'enfant acquiert la syntaxe par déduction, invention ou création.

b. Les grandes étapes de développement du langage de 0 à 3 ans

Le développement du langage suit une progression relativement identique chez les enfants, mais le rythme de cette progression est propre à chaque enfant. Le développement du langage commence par une phase de développement des compétences communicatives du petit enfant et dépend essentiellement de son environnement maternel, car cette capacité de communication est présente *in utero* et permet le dialogue entre la mère et le fœtus. Il existe donc un passage comme le formule BRUNER[12] entre la phase de communication prélinguistique et le langage.

Aussi les différentes phases d'acquisition du langage chez l'enfant entre zéro et trois ans, se répartissent elles en deux étapes : d'une part une période pré linguistique qui s'échelonne entre zéro et un an environ, d'autre part une période linguistique qui s'achèvera par le langage constitué aux alentours de deux ans, mais qui se perfectionnera jusqu'à cinq ans encore.

[11] BRIN Frédérique et autres, Dictionnaire d'orthophonie, ISBERGUES, Ortho Edition 2004, 298 pages, page 6, ISBN 2-914121-22-9

[12] BRUNER Jerôme, Comment les enfants apprennent à parler, PARIS, Edition Retz, 2004, 125 pages, page 16, ISBN 978-2-7256-2235-4

LA PERIODE PRE LINGUISTIQUE

Nous appelons la période pré linguistique, celle qui précède le premier mot. Pourtant cette période n'en est pas pour autant moins importante que celle où apparaît le tant attendu premier mot. TRONCHERE[13] critique l'idée prégnante depuis le XXe siècle, selon laquelle l'enfant en tant qu'être capable de s'exprimer, n'existe que quand il commence à avoir des mots. Bien au contraire, la communication commence très tôt, à la fois par des mécanismes sonores tels que cris, vagissements, et babils, mais aussi avec d'autres éléments que partage l'enfant avec son entourage, tels que les gestes des mains et de la tête et les postures du corps.

Les premiers essais et les cris

De même que lorsque nous utilisons pour la première fois un instrument de musique, produisant par là même des sortes de couacs, les premières tentatives de l'enfant se manifestent par des essais de l'appareil phonateur. Ainsi des mouvements de soupirs ou de succion à vide ont pu être observés vers le vingtième jour après la naissance. Ou encore vers deux mois des petits mouvements de ronflements ou des clics, qui désignent en linguistique des clappements de la langue décollée du palais, accompagnent la succion. Pour TRONCHERE,[14] il s'agit principalement d'exercices à vides « *un peu comme les instrumentistes font des arpèges ou des gammes* ».
Le cri est également présent dès la naissance et durant les premiers mois de la vie. Il correspond à la première manifestation pré linguistique. Ces cris se manifestent de deux manières soit expiratoires, que nous nommons « vagissements », soit inspiratoires que nous nommons « claquements ». Ils sont principalement des manifestations de l'état de l'enfant en lien avec des phénomènes végétatifs ou des sensations de confort ou

[13] TRONCHERE, L'enfant qui va parler, PARIS, Edition Masson, 1978, 120 pages, p 240 30 ISBN 2-225-48015-X
[14] ibid

d'inconfort. Mais c'est en répondant aux besoins qu'ils expriment, que la mère vient nourrir de sens les cris de l'enfant. C'est par cette interaction que se manifestent les premières relations de communication, et plus particulièrement dans la dyade mère/enfant.

La lallation et le jasis

La lallation est présente dans les premiers mois de la vie avec le cri et apparaît dès la deuxième semaine de vie. La lallation correspond à de nouvelles syllabes qui s'ajoutent comme « lalalala » et s'apparente à un jeu de l'enfant avec ses organes phonateurs. Certains auteurs assimilent ce phénomène à une forme de communication, dans la mesure où la lallation pourrait être un phénomène transitionnel, comme ceux décrits par WINNICOTT[15]. Le jasis d'autre part, apparaît dès le deuxième mois et marque le passage de la lallation au babil. Le jasis se manifeste par un ensemble de sons qui sont syllabés, mais que nous percevons difficilement car ils sont ni pleinement consonantiques et ni pleinement vocaliques. Nous pouvons noter également la présence de nasalisation. Le jasis est un début de communication verbale, principalement avec la mère car il représente pour l'enfant une manière de maintenir le contact.

Babillage et gazouillis

Le babillage commence entre quatre et cinq mois. Le développement du babil passe par la perte des potentialités innées. En effet à partir du sixième mois l'imitation du langage de l'adulte commence à ressembler à la langue maternelle, ce que JAKOBSON nomme la période de « restriction phonologique ». Le babillage est caractérisé par la variation de la fréquence des sons (sons très aigus ou très graves) et de leur intensité. Nous constatons tout d'abord une phase de babillage rudimentaire selon

[15] WINNICOTT Donald, Jeu et réalité, Gallimard, PARIS, 1975, 275 pages, ISBN 2-07-041984-3

KONOPCZYNSKI, car les suites de syllabes restent peu identifiables en raison du relâchement de l'articulation.

Le gazouillis a une signification phonétique et affective, il traduit un état de satisfaction et témoigne de l'acquisition de différents phonèmes. C'est la transformation du babillage en activité ludique, l'enfant prend alors plaisir à jouer avec les sons. Là encore cela peut constituer un entraînement pour les organes phonateurs de l'enfant, qui teste ainsi ses différentes possibilités de création.

DE BOYSSON-BARDIES explique que l'enfant effectue tout d'abord un redoublement syllabique uni consonantique, puis pluri consonantique. Lorsque l'enfant entre dans sa langue nous parlons de babillage « canonique » (vers six mois), ce babillage est suivi d'un babillage dit « mixte » qui mêle babillage et mots de la langue (entre sept et douze mois). Au fur et à mesure, l'enfant mémorise des mots de manière globale et perd ses capacités phonétiques au profit des capacités sémantiques.

L'appareil phonateur de l'enfant semble donc fonctionner peu de temps après la naissance, mais la maîtrise des différents articulateurs de la parole est longue à acquérir et prend plusieurs années. Ce n'est qu'avec l'apparition du babillage qu'on peut dire que l'enfant commence à pouvoir articuler des syllabes. Mais que se passe-t-il pour l'enfant entre le moment du babillage canonique et l'apparition du premier mot ? *« Les mots sont-ils inscrits dans la tête ? »* DE BOYSSON BARDIES[16] répond en expliquant que *« ce qui est inscrit dans la tête, c'est la capacité d'extraire les mots de la langue, mais aussi des intuitions sur les objets ainsi que la capacité de les relier à des concepts. »* Cette capacité marque le passage de la période pré linguistique à la période linguistique.

[16] DE BOYSSON-BARDIES Bénédicte, PARIS, Edition Odile Jacob, 2003, 256 pages, page 129, ISBN 2-7381-1256-0

PERIODE LINGUISTIQUE

La période linguistique commence entre huit et neuf mois et se poursuit jusqu'à vingt-quatre mois. Elle est en lien avec le développement psychique et moteur de l'enfant et elle comprend l'angoisse du huitième mois et l'apparition du premier mot. Plus tard l'enfant entre dans la période locutive puis délocutive.

Le développement du langage nous l'avons vu, ne se réalise pas de manière isolée, il s'inscrit dans des processus psychiques et moteurs qui l'accompagnent. SPITZ qui s'est intéressé aux relations mère/enfant et ses interactions avec le développement de l'enfant, détermine trois marqueurs du développement psychique de l'enfant. Il les nomme organisateurs du psychisme. Le premier se situe vers trois mois, c'est la réponse par le sourire. Pour la période qui nous intéresse, l'angoisse du huitième mois et le « non » constituent deux de ces organisateurs du psychisme, en lien avec l'émergence du langage. Ainsi, l'approche d'un inconnu et le départ de la mère, déclenchent vers huit mois de la part de l'enfant une réaction de crainte, de repli et de pleurs. L'enfant va alors combler par le langage l'angoisse de séparation avec la mère. La perception du "non" (vers neuf mois) est l'étape suivante. Dès que l'enfant sait marcher, il se trouve confronté à un grand nombre d'interdits et les "non" se multiplient. L'enfant se trouve alors dans une situation délicate : il est écartelé entre son désir et l'interdit frustrant, entre son amour pour sa mère et son agressivité. Il adopte une solution de compromis et s'identifie à l'agresseur. C'est l'âge du "non" (entre douze et seize mois), lequel est support de l'agressivité. En secouant la tête, l'enfant indique à l'entourage qu'il est capable de juger, de nier, d'exercer sa volonté, affirmant ainsi sa personnalité. A dix-huit mois, l'enfant est en mesure de comprendre le « non » et de le dire ; il peut par là même s'opposer à autrui. Cette affirmation marque son entrée dans les relations sociales.

En associant l'entrée de l'enfant dans la relation de communication, et sa capacité à reconnaître certains sons, qu'il émet comme identiques à ceux entendus, l'enfant peut les sélectionner et les mémoriser. Et dans le même temps, il peut attribuer

de mieux en mieux une signification à certaines émissions sonores. D'un point de vue moteur, l'enfant souvent commence à marcher (entre neuf et dix-huit mois), d'autre part la motricité des articulateurs tels que la langue et les lèvres, s'affine. Nous commençons à entrevoir une coordination musculaire suffisante pour l'apparition du premier mot. Entre le dixième et le douzième mois, apparaît donc le premier mot ; les premières productions sont simples et fréquentes et c'est l'adulte qui va structurer les émissions sonores du bébé. Prenons l'exemple de l'émission sonore « mamamama », elle va être isolée et renforcée par l'adulte et l'enfant pourra dire « maman ».

La période locutive

Vers douze mois, l'enfant découvre le pouvoir du mot employé seul. Il va s'en servir pour ses demandes, ses besoins ou de façon désintéressée comme dans les jeux vocaux. Mais les mots à cet âge sont toujours employés dans le cadre d'une action, dans le concret. L'enfant verbalise à l'occasion d'un geste ou d'une émotion. L'enfant constate, désigne et nomme et cela lui permet d'affermir sa maîtrise du mot. Au départ l'enfant utilise le mot de façon isolée avec une signification élargie, ainsi « titi » peut-être à la fois « oiseau ou avion », on parle de stade holophrastique. Entre quinze et dix-huit mois, intervient une augmentation très nette et rapide du nombre des mots employés. Cette période correspond à la phase lexicale, temps pendant lequel l'enfant découvre les actes, les objets et les choses par imprégnation, répétition, mémorisation. Cette explosion lexicale favorise l'émergence de la syntaxe, où l'enfant découvre les mécanismes du langage par déduction, invention et création.

La période délocutive

La phase d'apprentissage de la grammaire marque l'entrée de l'enfant dans la période délocutive. Les réalisations de l'enfant se caractérisent alors, par une association de deux mots, l'enfant s'éloigne du besoin d'utilisation du geste dans la communication. Aussi cette période délocutive est-elle marquée par le fait que son langage se détache de

l'action. SLOBIN en étudiant plusieurs langues, remarque une stabilité dans l'ordre d'émergence des relations sémantiques. Apparaît ainsi : la possession « poupée moi » ; le désir « miam gâteau » ; la localisation « maman là » ; l'attribution de qualité « gentil wouawoua ». Selon CABREJO-PARRA les premières phrases de l'enfant commencent par des énoncés négatifs tel que « pas manger ». Selon DE BOYSSON-BARDIES, les enfants emploient un tronc commun de mots quelle que soit leur nationalité. Il s'agit principalement de la parentèle (*papa, maman, bébé*), des vêtements, et des objets qui bougent le plus souvent (*balle, auto*). Puis, au fur et à mesure que la culture imprègne le vocabulaire, les particularités propres à chaque nationalité apparaissent. Dès lors les particularités des enfants français sont : la nourriture et les vêtements. Pour les japonais par exemple, il s'agit de la nature, les salutations, les commentaires.

Après cette phrase de deux mots juxtaposés, l'enfant construit des phrases de style télégraphique. Mais là, l'enfant donne les mots qui lui semblent affectivement importants et les éléments non significatifs peuvent rendre difficile la compréhension du message. Entre vingt et vingt-quatre mois il peut faire des phrases de style télégraphique avec trois mots. Cette nouvelle acquisition lui permet d'exprimer alors différents types de phrases, et pas seulement en la marquant par l'intonation. Il est alors capable d'employer l'impératif.

Pour la compréhension, l'enfant entre dix-huit et vingt-quatre mois peut comprendre l'ensemble des bruits familiers, les substantifs désignant les animaux, les objets courants, les parties du corps et les phrases simples, sans aide du geste.

Le langage constitué se réalise vers deux ans, mais il faudra attendre l'âge de cinq ans pour que l'ensemble du système soit consolidé. En effet, même si à deux ans le langage remplace progressivement la mimique et que l'enfant comprend l'essentiel du langage de la vie courante, les groupes consonantiques ne sont pas encore constitués, il en résulte une élision de certaines consonnes tel [l] ou [r] .

L'utilisation du « je » et du « tu », entre deux ans et trois ans, permet de finaliser la construction de l'identité de l'enfant. PIAGET a montré que la représentation que l'enfant a de lui-même est différente de celle que peut en avoir autrui. De plus comme l'enfant est capable de catégoriser et d'étiqueter, il découvre que toute chose a un nom : c'est le début du langage socialisé. C'est ainsi qu'il acquiert les paires oppositionnelles. Entre deux et trois ans l'enfant assimile des termes comme « penser, peut-être », il devient alors capable de faire la différence entre le réel et le désiré.

L'évolution du langage de l'enfant est également qualitative, de ce fait, parce que l'enfant comprend des choses, il arrive à comprendre des mots et parvient ainsi à évoluer dans sa pensée.

Dès trois ans, l'évolution du langage enfantin est uniquement un perfectionnement par un enrichissement du vocabulaire et une meilleure maîtrise des outils grammaticaux. De plus l'ensemble du système phonologique doit être en place et l'articulation maîtrisée, même si les difficultés sur [*f*] et [j] peuvent perdurer encore une année. A quatre ans, l'essentiel du système morphosyntaxique est acquis et l'enfant possède environs deux mille mots, dont des mots abstraits telles que les couleurs. Enfin à cinq ans, le langage de l'enfant devient un moyen de communiquer, car l'enfant selon PIAGET, sort du langage essentiellement égocentrique. En effet, pour lui l'enfant de moins de cinq ans, ne tient pas compte du point de vue d'autrui et semble donc inefficace dans la communication. A partir de cinq ans l'enfant s'intéresse aux autres et entre dans le dialogue, mais cette évolution dépend étroitement de son environnement.

Les bases langagières de l'enfant se mettent en place de la naissance à cinq ans. L'émergence du langage, décrite précédemment tient compte de facteurs environnementaux classiques. C'est-à-dire de la situation où l'enfant se construit dans le cadre de la relation à l'objet maternel. Qu'en est-il dans le cadre des enfants placés au sein d'institutions et qui ont connu une séparation précoce ? Comment le langage émerge-t-il en situation collective ?

1.2 Emergence en situation particulière : Une structure collective, la pouponnière

Nous entendons ici par particulière, la situation d'un enfant dans le cadre d'une séparation précoce avec la mère et la famille. Il s'agit de la situation de la plupart des enfants en pouponnière à caractère social. Aussi présenterons-nous dans un premier temps l'institution en question, puis nous aborderons la question de l'émergence du langage dans ce type de structure.

1.2.1 L'institution

Les pouponnières sont des institutions qui accueillent des enfants de moins de trois ans, elles sont définies par le code de la santé publique principalement à l'article R 2324-1.
Il existe deux types de pouponnières en France selon l'article R2324-1 du code de la santé publique:

- les pouponnières à caractère sanitaire *« qui reçoivent les enfants dont l'état de santé exige des soins que leur famille ne peut leur donner »*
- les pouponnières à caractère social *« qui reçoivent des enfants dont l'état de santé ne nécessite pas de soins médicaux particuliers et qui relèvent de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles »*

Les pouponnières à caractère sanitaire accueillent donc des enfants avec d'importants problèmes de santé et pour de longs séjours. Il ne s'agit, ni d'un placement judiciaire, ni d'un abandon de l'enfant. Les pouponnières à caractère sanitaire permettent donc aux parents pour lesquels les enfants souffrent de graves pathologies chroniques, d'être aidés dans leur prise en charge.
Nous nous intéresserons exclusivement aux pouponnières à caractère social, qui concernent des enfants placés par une décision judiciaire ou abandonnés. C'est dans ce cadre de rupture du lien maternel que la séparation précoce peut nuire au développement langagier de l'enfant.

a. Structure et définition

Dans le cadre des dispositions spécifiques à certains établissements, le code de l'action sociale et des familles définit dans son article 341-1 les pouponnières à caractère social : elles *« ont pour objet de garder jour et nuit les enfants de moins de trois ans accomplis qui ne peuvent ni rester au sein de leur famille ni bénéficier d'un placement familial surveillé et dont l'état de santé ne nécessite pas de soins médicaux.*

Doit être considérée comme pouponnière à caractère social l'accueil par une même personne de plus de trois enfants âgés de moins de trois ans, étrangers à la famille dans les conditions prévues au premier alinéa. »

Les pouponnières à caractère social s'inscrivent dans le réseau de l'aide sociale à l'enfance (ASE), qui est un service du département placé sous l'autorité du président du Conseil Général. Dans le cadre de la protection à l'enfance, il collabore étroitement avec les services extérieurs de l'État, et peut faire appel à des organismes publics ou institutions privées spécialisées (associations) ainsi qu'à des personnes physiques.

Les attributions du service social de l'enfance sont définies à l'article L 221-1 du code de l'action sociale et des familles :

- *« Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique tant aux mineurs et à leur famille ou à tout détenteur de l'autorité parentale, confrontés à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social, qu'aux mineurs émancipés et majeurs de moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives susceptibles de compromettre gravement leur équilibre »*
- *« Organiser, dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale, des actions collectives visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles, notamment celles visées au 2° de l'article L. 121-2 »*
- *« Mener en urgence des actions de protection en faveur des mineurs mentionnés au 1° du présent article »*
- *« Pourvoir à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service et veiller à leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal »*

- *« Mener, notamment à l'occasion de l'ensemble de ces interventions, des actions de prévention des situations de danger à l'égard des mineurs et, sans préjudice des compétences de l'autorité judiciaire, organiser le recueil et la transmission, dans les conditions prévues à l'article L. 226-3, des informations préoccupantes relatives aux mineurs dont la santé, la sécurité, la moralité sont en danger ou risquent de l'être ou dont l'éducation ou le développement sont compromis ou risquent de l'être, et participer à leur protection »*
- *« Veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec d'autres personnes que ses parents soient maintenus, voire développés, dans son intérêt supérieur. »*

C'est de ce statut juridique, que découlent à la fois l'admission des enfants à la pouponnière et le fonctionnement de celle-ci.

b. Fonctionnement

L'habilitation des pouponnières à caractère social dépend de l'Aide sociale à l'enfance (ASE), elle même gérée par le service départemental. L'objectif des pouponnières à caractère social est de permettre à l'enfant de bénéficier de repères fixes et d'un cadre de vie adapté aux besoins. Dans le même temps un projet doit être mis en place avec les familles.

Si les pouponnières à caractère social s'organisent toutes en fonction de ces objectifs, il n'en demeure pas moins que dans le concret, les aménagements entre les différentes structures de type pouponnière peuvent légèrement différer. Pour exemple, nous allons décrire le fonctionnement et l'organisation à la pouponnière « Le Patio » de Nice, rattachée à l'hôpital Lenval, celle-là même qui nous a accueillie pour notre atelier conte.

La pouponnière « Le Patio » a une capacité d'accueil de trente-six enfants qui peut être élevée à quarante-deux pour éviter la séparation des fratries. Les locaux ont été aménagés pour recréer un espace de vie de type familial mais répondant aux besoins tant individuels que collectifs. Les enfants sont répartis en fonction de leur âge dans six unités de vie qui accueillent chacune six enfants. Quatre auxiliaires de puériculture, pour chaque unité, assurent le quotidien des enfants tout au long de la journée.

Chaque unité est composée d'un espace multifonctions (jeux, activités d'éveil) ; deux chambres de trois ou quatre lits ; un coin repas ; une salle de bain. D'autre part, la pouponnière est aussi équipée pour des activités plus spécifiques :

- Une salle des éducateurs
- Une ludothèque (utilisée notamment par les psychomotriciens)
- Un atrium (avec des bancs, des tapis d'éveil)
- Un jardin
- Un bureau médical et un bureau pour l'équipe technique
- Très récemment un coin bibliothèque/ lecture de conte. En effet l'équipe de la pouponnière le Patio, constatant l'intérêt des tout petits pour les histoires et les contes, lors notamment de notre atelier, a décidé d'investir dans l'aménagement d'un coin destiné à la lecture et aux contes.

La vie quotidienne des enfants est rythmée par les temps de repas, de sommeil et de jeux. Des activités éducatives leur sont proposées pour leur permettre de s'autonomiser et de s'épanouir à partir de leur stade d'acquisition ; ainsi que des sorties pour leur offrir l'occasion d'être en relation avec le milieu extérieur. De plus des temps « thérapeutiques » sont effectués avec les différents intervenants en fonction de leur spécificité, par exemple dans le cadre d'une séance individuelle avec le psychomotricien.

c. Les intervenants

Le code de la santé publique est assez succinct quand à la description du personnel des pouponnières à caractère social : « *L'établissement s'est assuré le concours d'un médecin qualifié en pédiatrie. Le personnel attaché à l'établissement présente les garanties sanitaires, morales et professionnelles exigées* ». Mais nous savons d'autre part que la pouponnière se doit d'assurer les besoins physiques, psychologiques, physiologiques et sociaux des enfants. Les principaux intervenants que nous retrouvons en pouponnière sont le médecin, les infirmières puéricultrices, les auxiliaires de

puériculture, les éducateurs spécialisés et les éducateurs de jeunes enfants. D'autres intervenants sont présents, mais nous ne les retrouvons pas systématiquement dans les pouponnières à caractère social; il s'agit du psychologue, du psychomotricien et très rarement de l'orthophoniste.

Chacun intervient en fonction de sa spécificité, mais tous les intervenants :

- ont un rôle auprès des enfants ;
- accompagnent la fonction parentale ;
- encadrent les unités de vie ;
- contribuent au projet éducatif de l'enfant.

Le médecin (Pédiatre)

Avec l'équipe qu'il coordonne, il évalue si les enfants se développent normalement et il s'assure des soins médicaux.

Les infirmières puéricultrices

La puéricultrice est une professionnelle spécialisée dans la connaissance de l'enfant de la naissance à l'adolescence. Les missions de la puéricultrice sont de contribuer au développement de l'enfant, en favorisant son autonomie et sa socialisation, par la mise en place et la surveillance d'actions de soin, d'éveil, et de soutien. Elle surveille, accompagne et soigne l'enfant malade, soutient sa famille, assure des missions de protection de l'enfance et de promotion de la santé. C'est elle qui organise la vie quotidienne dans les différentes unités de vie de la structure

Auxiliaires de puériculture

L'auxiliaire de puériculture exerce sous la responsabilité de l'infirmier ou de la puéricultrice, dont le rôle est défini par les articles R4311-3 à 4311- 5 du code de la santé publique, relatifs aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmière.

L'auxiliaire de puériculture réalise des activités d'éveil et des soins visant au bien-être, à l'autonomie et au développement de l'enfant. Son rôle s'inscrit dans une approche globale de l'enfant et prend en compte la dimension relationnelle des soins, ainsi que la communication avec la famille dans le cadre du soutien à la parentalité.

A la pouponnière, leur rôle est fondamental, puisqu'elles sont avec les enfants au quotidien et accompagnent l'enfant dans sa quête d'autonomie.

L'éducateur spécialisé

L'éducateur spécialisé contribue au développement affectif, psychologique et social de l'enfant à travers des activités qu'il organise (de type scolaire, d'éveil ou d'expression).
Il accompagne l'enfant, pour lui transmettre des valeurs sociales et civiques.
Auprès de ces différents publics, l'objectif de l'éducateur spécialisé reste toujours le même : préserver et restaurer leur autonomie en les valorisant par le biais d'activités socio-éducatives (sorties, ateliers, soutien scolaire).
Dans le cadre de l'aide éducative en milieu ouvert (AEMO), l'éducateur est mandaté par une autorité administrative du réseau de l'aide sociale à l'enfance, (ASE) ou judiciaire pour suivre un mineur en difficulté.

L'éducateur de jeunes enfants

L'éducateur de jeunes enfants a pour rôle essentiel de favoriser le développement et l'épanouissement des enfants de moins de sept ans. Il intervient principalement dans les lieux de garde collectifs et toutes les structures d'accueil de la petite enfance. Par le jeu et les activités d'éveil, l'éducateur de jeunes enfants, permet aux plus petits d'acquérir le langage, les habitudes d'hygiène et de sécurité, les règles de la vie sociale. Il contribue ainsi à stimuler la créativité des enfants et à favoriser l'acquisition de leur autonomie et de leur socialisation.

Le psychologue

Il apporte un soutien aux familles et aux enfants. Les visites des parents peuvent être ainsi accompagnées par un psychologue. Ce dispositif permet à la fois le respect des personnes, mais aussi la protection immédiate de l'enfant.

D'autre part, les enfants placés en pouponnières peuvent souffrir d'angoisses liées à la séparation précoce, c'est ainsi que « *le suivi des enfants est souvent nécessaire afin de leur permettre d'évoquer leurs difficultés, mais aussi leurs angoisses et leurs peurs.»*[17]

Le psychomotricien

Il exerce une activité paramédicale, son travail vise à rééduquer les fonctions psychomotrices. Ces fonctions peuvent être perturbées dans le cadre d'une maladie, d'un accident, de maltraitance ou de difficultés psychologiques. Le psychomotricien à la pouponnière peut également avoir un rôle d'accompagnement de l'enfant dans son autonomie motrice. Il l'aide ainsi à établir un pont entre le corps et le psychisme, entre ce qu'il exprime à travers son corps et ce qu'il ressent. Il propose de nombreuses activités qui font intervenir rythme, jeu, équilibre et coordination en rapport avec l'âge de l'enfant.
A la pouponnière le psychomotricien intervient notamment dans le cadre de la marche, moment particulièrement important dans le développement de l'enfant.

L'orthophoniste

C'est un spécialiste du langage oral et écrit, il intervient notamment pour rééduquer tous les troubles qui touchent la parole, le langage, la compréhension ou l'écriture. Pour les jeunes enfants, l'orthophoniste a un rôle de prévention important. En témoigne le cas du bégaiement précoce. En effet, dans cette situation, le rôle de l'orthophoniste est fondamental, il pourra par des conseils pratiques aux adultes en charge de l'enfant et des entretiens avec celui-ci, éviter la chronicisation du bégaiement.
Mais comme nous le verrons plus tard au cours de notre étude, l'intervention de l'orthophoniste dans une structure collective, telle qu'une pouponnière demeure très rare. Pourtant l'émergence du langage, comme la motricité s'inscrivent dans les éléments fondamentaux du développement de l'enfant.

[17] DULTA, Charlotte. Séparation précoce et développement langagier, 2010, 153 pages, Mémoire d'orthophonie: Nice 2010

d. Les enfants

Les enfants accueillis dans les pouponnières à caractère social, ont vécu dans un temps plus ou moins long avec des parents en grandes difficultés. Certains ont même été abandonnés dès la naissance par leur mère ou leur père pour être placés. Nous l'avons vu, l'enfant qui ne peut bénéficier d'un environnement « suffisamment bon » au sens de WINNICOTT, va développer des troubles du comportement, qui vont majorer les difficultés d'interaction, dont celle faisant intervenir le langage.

En termes juridiques, les enfants accueillis dépendent de quatre statuts :

- Accueil provisoire définit par l'article L 222-5-1 1er alinéa du code de l'action sociale et des familles. *« Les mineurs qui ne peuvent demeurer provisoirement dans leur milieu de vie habituel et dont la situation requiert un accueil à temps complet ou partiel, modulable selon leurs besoins, en particulier de stabilité affective, ainsi que les mineurs rencontrant des difficultés particulières nécessitant un accueil spécialisé* ». Dans ce cas, aucune décision judiciaire n'intervient. Il s'agit d'un contrat passé entre les responsables légaux du mineur, l'ASE et le foyer d'accueil.

- Réquisition de placement par le procureur à la suite d'un signalement

- Enfants confiés par le juge au terme de l'article L 222-5 du code de l'action sociale et des familles et du Code civil article 375-3

- Pupilles de l'Etat, qui sont des mineurs confiés à l'Aide sociale à l'enfance et pour lesquels l'autorité parentale est exercée par le Préfet et par un conseil de famille particulier.

La pouponnière à caractère social apparaît donc comme une structure complexe qui tente de trouver l'équilibre à la fois entre les besoins des enfants, leur l'histoire et les nécessités, d'un point de vue éducatif, comportemental, psychologique et développemental, inhérentes aux enfants.

1.2.2 La question du langage

Jusqu'au XIXe siècle l'enfant était utilisé comme une force économique d'appoint, avant d'être reconnu en tant que personne à part entière disposant de ses propres droits.

Le chemin a été long, pour que le jeune enfant soit considéré comme une « sujet » à part entière; et cela dans toutes les dimensions de son être, c'est à dire du point de vue moteur, langagier, affectif.

Au XIXe, *« un enfant abandonné sur deux mourait avant son premier anniversaire, aussi pouvait-on dire qu'un enfant trouvé était un enfant perdu »*[18] Aujourd'hui , heureusement la situation a considérablement changé et l'Aide Sociale à l'Enfance, a permis de mettre en place un réseau d'aide considérable afin de mieux protéger les enfants.

Toutefois, de nombreuses questions restent en suspens, notamment concernant le personnel travaillant dans les institutions collectives où les enfants sont placés.

Comment se positionner en tant qu'adulte face à des enfants ayant subi une séparation précoce ? Quel est le rôle de chacun ? Chacun doit-il jouer un rôle ? **Quelle est, dans cet imbroglio, que représente la lourde responsabilité de prendre en charge le jeune enfant, la place accordée au langage ?**

Il existe peu d'études sur cette situation particulière, d'émergence du langage en structure collective, mais plusieurs auteurs ont mis en évidence les carences qui existent dans les situations extrêmes de privation affective. Se pose alors la question de l'intervention de l'orthophoniste auprès des jeunes enfants en pouponnière, afin d'accompagner ces derniers dans l'émergence de leurs facultés langagières.

a. Le développement du langage en structure collective

Pour WINNICOTT, un nouveau-né sans troubles physiques ni neurologiques, possède une tendance innée à se développer. Pour que cette tendance puisse s'exprimer, il

[18] ASCOULI-HERROLD B, DOUAT F, LE GALL B. Recueillir...accueillir. De l'assistance publique à l'Aide à l'enfance. La pouponnière Paul-Manchon à Antony 1911-2000. NANTERRE : Archives départementales des Hauts-de-Seine, 2000. 29pages.

est nécessaire et suffisant que l'environnement dans lequel il va évoluer, grandir et se développer soit convenablement bon, de son point de vue.

SPITZ a décrit dans ses premiers ouvrages, les conséquences des carences de relations et de soins maternels en institution. Il compare le développement psychoaffectif de deux populations d'enfants :

- des enfants nés de mères en prison, mais s'occupant de leur enfant pendant la journée, avec l'aide d'une soignante expérimentée.
- des enfants nés et placés en pouponnière, recevant tous les soins nécessaires, mais privés de contacts affectifs.

Il dépeint alors, trois phases de l'hospitalisme (ou dépérissement du nourrisson) apparues chez les sujets du deuxième groupe, ainsi que chez les sujets du premier groupe lorsque ces derniers étaient temporairement séparés de leur mère :

- Phase de pleurs (car l'enfant sait qu'avant, les pleurs faisaient revenir sa mère).
- Phase de glapissements, de perte de poids et d'arrêt du développement.
- Phase du retrait et du refus de contact, aboutissant alors à la dépression anaclitique.

En 1954 l'OMS réunit un important congrès sur « l'enfant et l'hôpital », BOWLBY mettra en évidence les notions de carences partielles ou totales, en faisant apparaître le risque contenu dans les changements répétés de l'image maternelle. Il évoque dans ses nombreux ouvrages, la souffrance de l'enfant en milieu hospitalier et en pouponnière. La multiplicité des intervenants, l'absence de repères et de visages familiers, angoisse le jeune enfant,[19] entraînant par là même de nombreuses conséquences sur son développement psychoaffectif.

En 1991, le psychologue russe DUBROVINA, montre que soixante pour cent des enfants de vingt-quatre à trente mois, placés en orphelinat, ne parlaient pas. Un an plus tard, quatorze pour cent seulement employaient des phrases composées de deux mots. A trois ou quatre ans, la parole restait inintelligible, la compréhension et le vocabulaire demeuraient limités. Une des raisons de ces retards est la faiblesse des interactions langagières, les soignants ne parlant le plus souvent qu'entre eux.

[19] BOWLBY John, Soins maternels et santé mentale, GENEVE, OMS, monographie, n°2, 1951

Dans une étude sur les troubles du langage et la séparation précoce,[20] plusieurs constats ont pu être établis auprès d'une population d'enfants placés : les enfants accèdent très tôt à une forme d'indépendance, mais leur langage demeure gestuel. Cet état de fait est observé chez l'ensemble des enfants mais sur un écart de temps plus réduit. «*Il semblerait également que le langage descriptif soit peu utilisé au quotidien ce qui conduit à une pauvreté lexicale certaine chez les enfants placés* ». De plus, même *« s'il est difficile d'extraire un trouble orthophonique spécifique (...) il apparaît cependant clairement que tous ces enfants présentent un retard concernant leur développement langagier, plus ou moins important en fonction de leur passé et des stimulations reçues. »*[21].
Cette étude met en exergue la nécessité de permettre aux jeunes enfants placés, d'être confrontés à un bain de langage quotidien, et suggère la mise en place d'un accompagnement précoce pour les enfants concernés.

Le langage ne semble pas incompatible avec une situation collective, puisque le langage s'inscrit aussi dans la relation, et plus tard dans la relation sociale. Mais avant d'être sociale, cette relation qui permet l'émergence du langage du jeune enfant, est duelle. Dans une structure collective, même si le personnel a en charge un nombre limité d'enfants, c'est la collectivité qui structure les échanges. La priorité est faite à l'organisation et au bon déroulement de la vie en collectivité. Les marqueurs langagiers habituels tel que la parentèle et la possession, se trouvent perturbés.

Quel rôle peut alors jouer l'orthophoniste dans la contribution à ce bain de langage ?

b. La pouponnière un avenir pour l'orthophoniste ?

Sans remettre en cause le dévouement du personnel en pouponnière, ni minimiser les lourdes responsabilités qui lui incombent, nous pouvons poser la question de l'institutionnalisation du rôle de l'orthophoniste en pouponnière. En effet, comme nous

[20] DULTA, Charlotte. Séparation précoce et développement langagier.2010. 153p. Mémoire d'orthophonie: Nice 2010
[21] ibid

l'avons vu précédemment, la loi est assez peu descriptive quant au personnel de la pouponnière. Tout au plus, nous savons que la pouponnière dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance doit « a*pporter un soutien matériel, éducatif et psychologique* » pour favoriser le développement physique, affectif, intellectuel et social des enfants.

D'autre part nous avons compris tout au long de notre étude sur le développement du langage que celui-ci est fondamental pour l'être humain même très jeune.

L'orthophoniste en tant que spécialiste du langage et de ses composantes semble tout à fait adapté, à intervenir auprès des tout-petits dans une structure collective telle que la pouponnière.

En effet si les enfants ne présentent pas de troubles orthophoniques clairement établis, il n'en demeure pas moins que la plupart présentent un retard dans le développement langagier. S'ils utilisent pour beaucoup des gestes et mimiques, ces composantes du langage restent très dépendantes du temps et de l'espace, et ne permettent pas l'émancipation de celui-ci vers un aspect plus structuré.

D'autre part, l'accession au langage de ces enfants peut contribuer d'autant plus à réguler les émotions qu'ils connaissent. Pouvoir dire, c'est se libérer et c'est encore mieux de se faire comprendre.

Ainsi nous proposons plusieurs pistes qui peuvent constituer des éléments en faveur de l'intervention de l'orthophoniste en pouponnière :

- Intervention individuelle pour les troubles du langage avérés. Dans les cas où l'émergence du langage demeure problématique, de même que le psychomotricien s'occupe individuellement de certains enfants, l'orthophoniste peut prendre un temps quotidien pour stimuler l'émergence du langage.

- Intervention individuelle dans le cadre de la prévention. Là, l'orthophoniste peut proposer des temps individuels autour des contes, des sons, des chansons, des livres, des grimaces. Ce temps en relation duelle permet de recréer un moment favorable à l'émergence du langage.

- Intervention collective dans le cadre d'ateliers qui mettent en valeur le langage et ses composantes comme atelier conte, atelier comptine, atelier chant, atelier marionnettes, atelier d'éveil musical. Ici encore les possibilités sont très variées.

- Intervention dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire. L'orthophoniste peut participer à la vie quotidienne de la pouponnière avec sa spécificité : le langage. Il pourra apporter dès lors des réponses aux questionnements de l'équipe dans ce domaine et donner des pistes de réflexions sur la prévention.

L'importance du langage dans le développement et le bien-être de l'enfant, ainsi que la complexité d'émergence de celui-ci, font que l'orthophoniste paraît avoir toute sa place dans l'équipe pluridisciplinaire qui intervient en pouponnière.

LE CONTE

« Il y a bien longtemps quand les souhaits servaient encore à quelque chose... »

[22] Extrait du conte *Le Roi des crapauds*.

« *Il y a bien longtemps* », Cette expression résonne dans l'oreille de beaucoup comme une mélodie lointaine, qui renvoie comme le subtil parfum de la fameuse « madeleine », aux souvenirs d'enfance. Souvenirs où l'adulte lisait ou racontait des histoires préludes à nos rêves. Pourtant, l'histoire du conte ne se limite pas à la sphère enfantine, il est lié à la notion d'oralité tant par la transmission que le partage et c'est celui qui joue avec les mots, le conteur, qui a cette lourde responsabilité.

2.1 Il était une fois le conte...

Nous entendons le murmure de ses histoires, nous sommes tantôt émerveillés, tantôt apeurés par les personnages qu'il fait vivre. Mais qui est-il vraiment ? Qui est ce personnage de « petite noblesse » littéraire, possédant de grandes vertus ; façonné par le temps, modelé par les peuples : le conte ?

2.1.1 Définition et fonctionnement

a. Définition générale

De « compter » à « conter », il y a si peu de différences. Deux graphies séparent ces deux termes aux origines latines communes, avec *computare* qui signifie énumérer. Et pourtant peu de choses communes entre un rigoureux « compteur » et un « conteur » captivant. Si le premier renvoie au nombre, le second renvoie au verbe.

Le conte s'inscrit très tôt dans la tradition orale populaire. Sagesse dispensée au coin du feu pour les plus grands, mise en garde sur la vie et ses pièges pour les plus petits, les contes constituent une véritable philosophie de l'humanité d'apparence simpliste. Comme en témoigne l'étude de Vladimir PROPP dans Les racines historiques du conte

[22] Contes de GRIMM, Autriche, Carl UEBERRETER, Druck und Verlag, 1962, 351 pages. Traduction Flammarion 1962

merveilleux, plusieurs contes similaires se retrouvent dans des traditions populaires très différentes, alors même que ces diverses traditions ne se sont pas côtoyées.

D'un point de vue général, le conte est un récit de faits imaginaires, mais aussi un genre littéraire qui comprend ces dits récits.

Le conte est avant tout un récit qui se transmet dans le temps par le biais de l'oralité. Cependant, cette tradition orale, est devenue peu à peu un genre littéraire à part entière.

Le conte obéit également à une stabilité dans sa structure, que Pierre LAFFORGUE, en s'appuyant sur les travaux de Vladimir PROPP résume par « *le conte est un récit construit selon la succession régulière des fonctions, en partant d'un méfait ou d'un manque en passant pas des fonctions intermédiaires pour aboutir à un dénouement* »[23].

Pour mieux définir les contours de ce genre littéraire atypique qu'est le conte, nous verrons la place du conte populaire dans la théorie de Georges Jean, ce qui nous amènera à différencier le conte des formes qui lui sont proches (la fable et la nouvelle). Puis nous plongerons dans le mécanisme du conte, à la lumière de l'étude de Vladimir PROPP sur les fonctions du conte. Finalement nous observerons comment ce genre littéraire véhicule une dimension initiatique.

b. Le conte populaire chez Georges Jean

Georges Jean, dans Le pouvoir des contes[24], a défini les éléments constants que nous retrouvons dans les contes. Ainsi, pour cet auteur les contes sont des **récits objectifs,** dans la mesure où le locuteur n'a pas d'implication personnelle. Le conte n'a donc pas d'auteur, mais des porte-parole exprimant les valeurs normatives d'un groupe.

Le temps et l'espace du conte sont également spécifiques. En effet, il s'agit toujours de récit « d'avant » de « l'ancien temps » « il y a très longtemps », « dans un pays fort lointain », « dans un royaume perdu ». Le récit paraît donc suspendu dans le temps par un « il était un fois ».

---

[23] LAFFORGUE, Petit Poucet deviendra grand, PARIS, Edition Payot et Rivages, 2002, 399 pages, page 11, ISBN 978-2-228-89641-2

[24] JEAN Georges, Le pouvoir des contes, Casterman, BRUXELLE, 1993, 239 pages, ISBN : 978-2203202634

Le troisième élément constant du conte se manifeste dans **le caractère emblématique des personnages**. Les personnages représentent la plupart du temps les figures familiales, mais dans différentes formes : par exemple, la reine, la bonne fée, la sorcière, sont les différents visages de la mère. Les personnages des contes sont donc employés au fil de la trame narrative, comme des marionnettes, mais il n'en demeure pas moins qu'ils mettent en scène par l'intermédiaire du conteur, tous les besoins auxquels l'homme peut être confronté.

c. Les fonctions du conte selon Vladimir PROPP

A la manière d'un linguiste, Vladimir PROPP dans Morphologie du conte, propose une étude des contes fondée sur leur structure essentielle. En effet, de même que Ferdinand de SAUSSURE définit le langage comme une structure régie par des règles, PROPP tente d'élaborer une morphologie des contes qui « *traduise un système de signes formels, structuraux [...] Et pour cela il faut étudier les signes* »[25].

Le parallèle semble donc se dessiner entre le langage et le conte. Tous deux, sont régis par des lois, et c'est dans cette mesure que le conte semble lié au langage dans son essence.

Dans son étude, PROPP établit que les actions ou fonctions du conte ne changent pas. Trois règles émergent alors :

1) Le fond de la structure du conte est immuable, c'est la forme (noms et attributs des personnages) qui change.

2*) « Le nombre de fonctions que comprend le conte merveilleux est limité »*[26]

3) *« La succession des fonctions est toujours identique »*[27]

[25] Morphologie du Conte, PROPP Vladimir, PARIS, 1970, Edition Seuil, 201 pages, page 13, ISBN 978-2-02-000587-6

[26] PROPP Vladimir, Morphologie du Conte, PARIS, 1970, Edition Seuil, 201 pages, page 31, ISBN 978-2-02-000587-6

[27] *ibid*, page 32

A travers les différentes fonctions proposées par PROPP, nous constatons une certaine logique, c'est-à-dire que, de chaque fonction, nous pouvons déduire la suivante. La structure proposée par PROPP se compose de trente et une fonctions. Chacune d'elles peut se présenter sous différentes variantes. Le conte est articulé de manière suivante :

- Une situation initiale ;
- Une partie préparatoire comprenant les sept premières fonctions ;
- Une première séquence comprenant les fonctions huit à dix-huit ;
- Une deuxième séquence qui reprend pour partie les fonctions huit à dix-huit et se poursuit par de nouvelles fonctions dix-neuf à trente et un.

Pour plus de clarté nous rassemblons ces différentes fonctions sous forme de tableau.

Situation initiale

Partie préparatoire (fonctions 1 à 7)

1- Eloignement
2- Interdiction
3- Transgression
4- Interrogation
5- Information
6- Tromperie
7- Complicité

Première séquence

8- Méfait ou manque
9- Moment de transition
10- Action contraire
11- Départ
12- Première fonction du donateur
13- Réaction du héros
14- Réception de l'objet magique
15- Déplacement
16- Combat
17- Marque
18- Victoire

Deuxième séquence

19- Réparation (Apogée du conte)
20- Retour
21- Poursuite
22- Secours
23- Arrivée incognito
24- Prétentions mensongères
25- La tâche difficile
26- Tâches accomplies
27- La reconnaissance
28- Découverte
29- Transfiguration
30- Punition
31- Mariage

Les fonctions du conte selon V. Propp

PROPP dans son étude a cherché une loi générale du conte. Certains auteurs comme BREMOND critiquent le positionnement de PROPP, en expliquant qu'à partir du modèle proposé, il « force » tous les contes merveilleux à rentrer dans le même modèle. Le modèle proposé par PROPP ne correspond pas par exemple au conte des *Trois petits cochons*, pour lequel il manque de nombreuses fonctions.

L'intérêt du modèle proposé par PROPP, même s'il n'est pas parfait, est d'ouvrir la voie à une étude structurelle du conte, qui elle même ouvre la voie à la fabrication de contes. Certains auteurs comme BREMOND ajoutent, que dans les fonctions proposées par PROPP, certaines peuvent s'exclure[28]. Ainsi BREMOND envisage certaines fonctions comme des « éléments-pivots » qui représentent la croisée des chemins où le héros a différents choix. Cet auteur présente donc une structure moins rigide que celle proposée par PROPP. Cette structure faite de séquences entrelacées peut être généralisée à la plupart des récits.

d. La sagesse des contes

Le conte, nous le verrons, ne se résume pas à la collecte des frères Grimm, il a traversé les millénaires, emportant avec lui les expériences de l'Homme. Dérouler le fil du conte c'est prendre conscience des peurs, des angoisses des questionnements qui ont assailli l'humanité depuis des temps très anciens. Ainsi, le conte transporte à ses côtés la Sophia (sagesse en grec ancien) et c'est en ce sens qu'il possède une dimension initiatique considérable. Bruno BETTELHEIM, psychologue américain, né en Autriche a étudié la dimension psychanalytique des contes. Pour lui la richesse du conte demeure dans le fait qu'un même conte, peut s'adresser à différents niveaux de conscience et apporter des réponses. Le conte ne se destine donc pas seulement aux enfants, ou à un profil particulier d'enfant, il transmet un savoir, il parle à l'inconscient de tous.

BETTELHEIM, dans Psychanalyse des contes de fées[29], met en exergue trois particularités du conte qui font que celui-ci est particulièrement adapté aux enfants. Aussi,

[28] BREMOND Claude, Logique du récit, Edition Seuil, PARIS, 1973, 349 pages, ISBN 978-2020020435

[29] BETTELHEIM Bruno, Psychanalyse des contes de fées, Edition Robert Laffont, PARIS, 1976, 403 pages, page 59, ISBN : 978-2221001479

le conte enrichit-il la vie de l'enfant par le biais de l'imagination, stimule son intelligence, et lui permet un dialogue avec ses émotions. Le conte dans une syntaxe simple et brève donne du sens aux questionnements intérieurs des enfants. Pierre LAFFORGUE parle du concept « *d'écran* » en tant que « *fonction facilitatrice* ». Dés lors, « *le souvenir écran est un point d'élaboration psychique, un point organisateur et de cristallisation souvent articulé au commentaire du parent apaisant*» [30].

BETTELHEIM aborde même la force que procure le conte aux enfants dans le monde moderne. Le conte n'est pas dépassé bien au contraire, car dans un monde où les structures familiales se transforment, les valeurs structurantes du conte sont précieuses.

La magie du conte réside alors dans sa géométrie variable, enfants ou adultes viendront y puiser leur nourriture psychique en fonction de leurs besoins.

Pour illustrer notre propos, nous examinerons la force de cette dimension initiatique dans le conte, avec l'histoire des *trois petits cochons*. Il existe plusieurs versions de ce conte, mais selon Pierre LAFFORGUE, la première version écrite provient d'un auteur anglais HALIWEL dans un recueil du début du XXe siècle. C'est encore aujourd'hui un conte très populaire chez les enfants, qui peut faire l'objet à lui seul du thème d'un atelier conte.

Ainsi plusieurs symboles sont abordés par le récit des trois petits cochons. Nous avons choisi deux thèmes qui nous paraissent être les plus marquants en terme initiatique : la rivalité/solidarité dans la fratrie ; l'évolution de l'existence humaine.

La rivalité et solidarité dans la fratrie

La mère des trois petits cochons, en poussant ses enfants à partir de la maison pour construire la leur, symbolise la perte et le manque, la situation d'angoisse qui précède une expérience inconnue. La première réaction des petits cochons est de fabriquer leur maison, chacun de leur côté. Chacun laissant parler ses désirs, sans se confronter véritablement au principe de réalité : le loup. Il en va de même pour le troisième petit

[30] Petit Poucet deviendra grand, LAFFORGUE, 2002, PARIS, Edition Payot et Rivages, 399 pages, page 16, ISBN 978-2-228-89641-2

cochon, qui, a cependant, la sagesse de construire une maison en pierre. Il ne cherche pas au début du conte à ramener ses frères vers le chemin du travail et de la réflexion.
Cette rivalité entre frères, se métamorphose avec la confrontation du loup, symbole de tous les dangers. On comprend que cette confrontation s'est réalisée parce que les deux premiers frères ont suivi leurs instincts sans s'accorder à la réalité du monde. Ils ont donc attiré à eux un prédateur qui n'était autre que le reflet de leur état de conscience.
Avec le loup, la rivalité se transforme de ce fait en solidarité et chaque petit cochon va jouer un rôle dans la fin tragique du loup.

L'évolution de l'existence

A la lumière de l'analyse de BETTELHEIM dans Psychanalyse des contes de fées[31], nous comprenons que raconter *les trois petits cochons* aux enfants, c'est leur parler de l'évolution de l'existence et de la conscience. C'est aborder le sujet concernant le passage entre principe de plaisir et principe de réalité.
Tout est symbole de progrès dans ce conte : de la cabane en paille à la maison en pierre ; de la rivalité à la fraternité, du manque de soin à la maîtrise. Dès lors *« l'histoire des trois petits cochons évoque une transformation qui permet un accroissement de plaisir, parce que la satisfaction est recherchée en tenant compte des exigences de la réalité »*[32].
Ici encore, la force de ce conte réside dans le fait qu'il n'y a pas d'avertissement énoncé à la manière d'une morale, c'est l'enfant qui vient puiser dans la symbolique en fonction de ses besoins et de son stade de développement.

Finalement, *les trois petits cochons,* raconte l'histoire des instincts de l'homme. Que faire face au loup qui se cache à l'intérieur de soi et qui nourrit les peurs les plus profondes ? Se cacher derrière la paille ? Se protéger avec du bois ? Non ! C'est ce que transmet ce conte. Il s'agit de construire solidement, et patiemment ses bases pour affronter le temps venu, le grand méchant loup...

[31] BETTELHEIM Bruno, Psychanalyse de contes de fées, Edition Robert Laffont, PARIS, 1976, 403 pages, page 59, ISBN : 978-2221001479
[32] ibid, page 61

2 .1.2 « L'arbre Conte » des ancêtres au conte moderne

Le conte est un très vieil arbre qui plonge ses racines dans les civilisations anciennes, comme celles des Sumériens et des Babyloniens, comme en témoigne l'épopée de Gilgamesh, récit légendaire de l'ancienne Mésopotamie, écrit en cunéiforme sur des tablettes d'argile. Ainsi nous verrons l'évolution historique du conte à travers les ancêtres du genre avant de découvrir son âge d'or en Europe. Cette exploration historique nous permettra de mieux le situer dans la tradition littéraire orale puis écrite, mais aussi de comprendre que le conte à la manière de Gilgamesh, est une quête de l'immortalité

a. Les ancêtres du genre

- Les contes royaux de l'Egypte Ancienne

Les différentes fouilles archéologiques en Egypte au XIXe siècle, n'ont pas seulement révélé des momies et des sarcophages. De nombreux manuscrits, dans un état plus ou moins délabré ont pu être collectés. Parmi ces manuscrits, plusieurs contes d'époque pharaonique ayant appartenu à des enfants, futurs rois d'Egypte. Ces contes ressemblent pour beaucoup à certains épisodes des Milles et une nuits, recueil anonyme de contes populaires d'origines persane et indienne, mais datant du XIVe siècle.

Un de ces manuscrits Egyptiens est *le conte des deux frères*, dû à un scribe du nom de Ennema, appelé également papyrus d'Orbiney, du nom de son premier acquéreur. Ce conte peut-être rapproché de nombreux récits, comme l'aventure de Bellérophon et d'Antéïa dans l' Iliade ; mais on en trouve de nombreuses variantes dans le monde. C'est Gaston MASPERO, Egyptologue du XXe siècle qui a étudié toutes les dimensions de ce conte dans Les contes populaires de l'Egypte ancienne.

Le conte traite de la rivalité de deux frères, rivalité exacerbée par la présence d'une femme, mais qui trouvera une fin heureuse par la réconciliation et leur accession au pouvoir. Même si la fin est différente, ce conte n'est pas sans rappeler la légende de la fondation de Rome avec la querelle qui opposa les deux frères Romulus et Remus.

- Les Epopées de la Grèce Antique

Dans la société athénienne une partie de l'éducation était consacrée à la récitation des poèmes épiques. Une épopée est un long poème d'envergure nationale qui relate les exploits historiques ou mythiques d'un héros ou d'un peuple. Les athéniens se réunissaient et chacun pouvait raconter une histoire issue des mythes. Ici le mythe se confond avec le récit du conteur, mais demeure une tradition orale.

- Les lais de Marie DE FRANCE

Les lais sont des petits contes en vers pour lesquels la forme narrative a plus d'importance que le fond. Les lais ont été écrits pour faire vivre les émotions en lien avec l'amour courtois.
Les plus célèbres dans la littérature remontent au XIIe siècle et ont été écrits par Marie DE FRANCE. Pourtant cette dernière précise qu'elle n'est que le relais d'une tradition orale déjà existante, puisant le fond de ses récits dans le folklore breton et particulièrement les contes celtes. Ici déjà, s'esquisse la forme de ce que va devenir le conte au XVIIe et ce qui le différencie de la fable, c'est-à-dire un récit bref qui n'est pas inventé, mais collecté dans la tradition orale populaire.

- Les fabliaux du Moyen- Age

Comme le conte, la fable a des origines très anciennes, mais se développe principalement dans l'Antiquité. ESOPE est un des grand Fabuliste de la Grèce Antique et c'est de ces courts récits que s'inspire Jean DE LA FONTAINE au XVIIe siècle. Le genre traverse les siècles, mais si les auteurs changent, sa forme se stabilise. Le récit demeure bref, en vers, et cherche à faire réfléchir le lecteur sur certaines valeurs. Au début du Moyen-Age, la fable connaît un nouvel essor sous la forme des fabliaux. C'est à cette époque qu'une nouvelle fonction est attribuée à la fable : faire rire et distraire.
Au XIIe siècle donc, au moment où le phénomène des trouvères, ancêtres des troubadours, et des jongleurs se répand, un genre littéraire naît : les fabliaux. *« Récit Court »* comme indique la racine latine des fabliaux, *fabula*, destiné à faire rire une société où la vie quotidienne est assez rude et marquée par le labeur, ils traitent avec humour les différents problèmes de la vie au Moyen Age. Le plus souvent écrits par des

trouvères et récités par des jongleurs, les fabliaux sont des récits à l'intrigue simple et concise. Ils se rapprochent un peu plus du genre du conte, dans la mesure où apparaît à la même époque la notion de conte moral qui est en réalité un fabliau plus long et qui fait généralement intervenir le merveilleux.

Toutefois, conte moral ou fabliau, les deux genres comportent une morale explicite à la fin du récit. Joseph BEDIER, professeur de littérature du XIXe siècle, les a qualifiés de *« contes à rires en vers »*[33]. La plupart des fabliaux sont composés de deux cents à cinq cents vers en octosyllabes à rimes plates. C'est à dire que les rimes sont présentes dans deux lignes qui se suivent.

- L'exemplum dans la tradition Chrétienne

Afin de lutter contre l'épanchement de grivoiserie et de burlesque colporté par les fabliaux, la tradition chrétienne a créé de courts récits, qui ressemblent étrangement aux fabliaux dans leurs formes, mais empreints de morale chrétienne, à la manière d'un prêche. Il s'agit de l'exemplum, qui apparaît entre le XIIe et le XIIIe siècle. L'exemplum est donc un récit bref qui, à travers une morale, illustre un précepte chrétien, mais à la différence du fabliau, l'exemplum n'est pas un récit pour rire.

Finalement, à travers ces différentes formes de récits au fil des époques, nous percevons plus aisément les contours de ce que nous appelons aujourd'hui le genre « conte », qui se différencie d'autres récits brefs comme le mythe ou la fable.

Ainsi, là où le mythe raconte l'histoire des héros, en faisant intervenir les dieux, le conte met plus volontiers en scène des personnages qui se rapprochent du commun des mortels. Les dieux ne se manifestent pas dans le conte, ils prennent plutôt la forme de hasards nécessaires qui conduisent le personnage principal aux endroits et moments opportuns de son aventure. D'autre part, quand le lecteur du conte peut s'identifier au personnage, il est plus difficile de s'identifier au héros, symbole de perfection dans le cas du mythe. Enfin,

[33]ZINK Michel, Littérature française au Moyen-Age, Presses Universitaires de France, PARIS, 2004, 394 pages, ISBN 978-2130546733

lorsque le mythe confronte le héros à des problèmes extérieurs, le conte, notamment les contes de fées « *illustrent des conflits intérieurs ; mais ils suggèrent toujours avec beaucoup de subtilité comment il convient de résoudre ces conflits et quelles sont les démarches qui peuvent nous conduire vers une humanité supérieure* »[34]

La fable ou les fabliaux, se rapprochent également du conte par leur dimension morale, mais alors que la fable est explicite, le conte demeure implicite. Il n'y a pas dans le conte, de morale qui soit clairement énoncée, il s'adresse à l'inconscient et la leçon de vie qui s'y rattache est constituée par l'ensemble du récit. Dans la fable, cette morale est généralement détachée de la narration. De plus le sujet de la fable se résume le plus souvent à une anecdote ce qui est très différent de la trame dramatique des contes.

Enfin le conte contrairement à la fable ou aux fabliaux n'est pas écrit en vers.

Quelle chose par là nous peut être enseignée ?
J'en vois deux, dont l'une est qu'entre nos ennemis
Les plus à craindre sont souvent les plus petits ;
L'autre, qu'aux grands périls tel a pu se soustraire,
Qui périt pour la moindre affaire.

Le lion et le moucheron, Jean DE LA FONTAINE, Livre II, fable 9

Cependant, le conte reste malgré tout fidèle à certains de ses ancêtres, ainsi comme les lais de Marie DE FRANCE qui puisent leur inspiration dans la tradition orale celte, ou encore les fabliaux qui sont colportés de châteaux en châteaux, le conte devient peu à peu un récit oral qui puise son inspiration dans la tradition populaire. Mais la naissance d'un véritable genre « conte » aux contours définis, ne peut se faire qu'au XVIIIe siècle, l'âge d'or du conte en Europe. Enfin au XIXe siècle en collectant les différents récits issus de la tradition orale, les frères GRIMM ont permis au conte d'exister en tant que genre littéraire à part entière.

[34] BETTELHEIM Bruno, Psychanalyse de contes de fées, Edition Robert Laffont, PARIS, 1976, 403 pages, page39, ISBN : 978-2221001479

b. Le XVIIIe siècle ou l'âge d'or du conte en Europe

Au XVIIIe siècle, le conte est un genre littéraire qui devient à la mode dans les salons. Le genre prolifère sous des formes très différentes qui ne sont pas forcément destinées aux enfants, comme le conte libertin. Pourtant, c'est aussi à cette période qu'apparaissent les contes de fées, une des formes les plus populaires du genre.

- Le conte de fée

Jusqu'au XVIIIe siècle, le merveilleux et la prose ne se côtoient pas selon les règles littéraires. Ainsi, les récits merveilleux ou qui font intervenir, fées et magie sont généralement en vers. Un auteur, décide de s'affranchir de cette règle à la fin du XVIIe, ouvrant la voie du conte merveilleux ou conte de fées pour le siècle qui arrive. Ainsi Charles PERRAULT publie en 1696 un premier conte en prose : *La belle au bois dormant,* suivi d'un recueil Les contes de ma mère l'Oye. La mère l'Oye symbolise la tradition orale, celle qui conte à ses enfants au coin de l'âtre, et leur transmet la sagesse des anciens, c'est celle dont s'inspire PERRAULT dans ses contes destinés aux enfants. En effet, jusqu'au XVIIIe, les contes sont l'apanage des adultes dans les salons littéraires. Avec l'œuvre de PERRAULT, un changement s'opère, le conte de fées est alors destiné aux enfants.

- Le conte moral

Le conte moral est un récit bref qui s'apparente plus à la fable dans la mesure où la morale contenue dans le récit est assez explicite. Il s'agit en général de la description de cas de conscience suivie d'un conseil de résolution, comme *le scrupule ou l'amour mécontent de lui même* de MARMONTEL, l'un des initiateurs de ce genre. La mode du conte moral se perd peu à peu au XIX^{e}.

- Le conte libertin

Le conte libertin est un récit bref plus ou moins licencieux qui utilise l'implicite. Il n'est pas destiné aux enfants et son origine est floue, puisqu'il puise son inspiration plutôt dans les fabliaux ou dans certains recueils de nouvelles du XVe siècle ; Les contes en vers de LA FONTAINE font partie de ce genre.

- Le conte oriental

En 1704, Antoine GALLAND publie une première traduction des contes persans des *Milles et une nuit*. Partant, le succès de ce recueil fait naître une vague de contes exotiques, qui parfois prennent des allures de parodie. Le conte oriental permet sous couvert d'un dépaysement exotique, de critiquer les mœurs de l'époque comme le laissent penser les lettres persanes de Montesquieu.

- Le conte philosophique

« Il y avait en Westphalie, dans le château de M. le baron de Thunder Ten Tronckh, un jeune garçon à qui la nature avait donné les moeurs les plus douces. Sa physionomie annonçait son âme. Il avait le jugement assez droit, avec l'esprit le plus simple ; c'est, je crois, pour cette raison qu'on le nommait Candide »[35].

Voltaire est à l'origine des contes philosophiques. Les contes philosophiques sont des récits brefs qui s'apparentent aux contes moraux, mais, qui en réalité suggèrent plus de questions que de réponses. Ils n'ont pas le cadre rassurant des contes de fées, qui, dans leur structure, donnent des réponses à l'inconscient ; au contraire, nous comprenons avec les contes philosophiques qu'il appartient à chacun de « *cultiver son jardin* ».

[35] VOLTAIRE, Candide ou l'optimisme, Edition J'ai lu, 2004, PARIS, 96 pages, page 4, ISBN 978-2290335369

c. La consécration de la tradition orale

Au XIXe siècle, deux frères, linguistes de formation s'employèrent à collecter et réécrire dans plusieurs recueils, un ensemble de contes issus de la tradition orale populaire. Les frères Jacob et Wilheim GRIMM rassemblèrent dans les Contes de l'enfance et du foyer, publiés en deux volumes en 1812 et 1815, un ensemble de récits allemands principalement, mais inspirés également d'autre pays d'Europe comme la France ou l'Italie. Aujourd'hui encore, la célébrité de ces récits collectés par les frères GRIMM ne fait pas de doute, même s'ils ne demeurent qu'une partie de la richesse du genre littéraire « conte ».

Les frères GRIMM, qui représentent le courant romantique allemand vont « penser » le conte. C'est-à-dire que leur collecte ne se résume pas à un enregistrement passif des récits populaires ; leur démarche est celle des linguistes. Ils ont ainsi méthodiquement consigné toutes les versions des récits entendus, avec leurs particularités, leurs excès ; ils procèdent à des recoupements et comparaisons, pour créer une version qui demeure fidèle à l'esprit du conte, c'est-à-dire à l'art populaire de raconter.

Un autre auteur du courant romantique s'inscrit dans la consécration de la tradition orale. Il s'agit de Hans ANDERSEN, un écrivain danois du XIXe siècle. Alors que les frères GRIMM collectent et réécrivent les contes populaires, ANDERSEN tout en s'inspirant des histoires de son enfance, aborde dans ses contes, la problématique de l'ascension sociale, liée à son histoire personnelle. Comme le souligne Jean-Paul RENOUX[36], les contes de GRIMM représentent des expériences où les personnages affrontent des situations, des ennemis, sur un plan horizontal, dans le cadre d'un face à face. Au contraire, dans les contes d'ANDERSEN, la structure est verticale et l'élévation est le principal moteur de ses contes. Aussi ses contes ne possèdent-ils pas la fin heureuse, ou « réparatrice » des contes des frères GRIMM. Pour autant, ANDERSEN demeure une figure importante de la littérature du conte, et, si ses histoires sont colorées d'une grande mélancolie elles restent très poétiques, faisant naître l'émotion autant chez les adultes que chez les enfants. Ce nouveau genre de conte imaginé par ANDERSEN, traitant en filigrane des difficultés sociales, est repris à la fin du XIXe par des auteurs comme

[36] RENOUX Jean-Paul, L'art de conter, AIX-EN-PROVENCE, Edisud, 2006, 207 pages, ISBN 978-2-7449-0593-3

Charles DICKENS et plus tard Lyman Franck BAUM. Les contes de DICKENS s'adressent aux enfants tout en contestant les valeurs bourgeoises de la société du XIXe, comme le montre le fameux conte *Un chant de Noël*. Ecrit en 1843 ce conte parle du repenti d'un vieux prêteur sur gages avare et égoïste. Si la magie est présente dans ce conte à travers les personnages « des fantômes des Noël passés, présents et futurs », une autre lecture montre que DICKENS dépeint sans détours les failles d'une société inégalitaire.

Enfin Lyman Franck BAUM, au début du XXe siècle décrit dans *Le magicien d'Oz* l'aventure de Dorothée. Le conte illustre d'une manière moderne le conflit entre principe de plaisir et principe de réalité. Au début de l'histoire, chaque personnage est présenté selon l'apparence extérieure : le robot sans cœur, l'épouvantail sans cervelle, le lion agressif. Au fil de l'histoire, les personnages dévoilent leurs sentiments profonds, généralement différents des apparences. Certains auteurs comme Jean-Paul RENOUX, voient dans ce conte la figuration de l'envers du rêve américain.[37]

L'ensemble des genres ou des auteurs présentés dans cette étude historique du conte, reflète l'essence de celui-ci. Le conte apparaît dès lors, comme un chant du fond des âges qui, comme le langage, se compose d'un ensemble structuré d'éléments, s'exprimant par la langue et que la parole façonne au gré des siècles.

La dimension orale du conte porte ainsi notre intérêt sur celui qui a la lourde responsabilité de le transmettre : le conteur

2.2 Il était une fois le conteur...

« Qu'ils s'appellent Rhapsodes chez les grecs, Bardes chez les gaulois, Scales dans le Nord, ils forment une longue famille occupant à peu près le même rôle, dans toutes les sociétés naissantes : ils transmettent les traditions et relatent les nobles faits guerriers des ancêtres, ils racontent aux peuples les histoires merveilleuses de son

[37] RENOUX Jean-Paul, L'art de conter, AIX-EN-PROVENCE, Edisud, 2006, 207 pages, ISBN 978-2-7449-0593-3

origine. »[38] Le conteur apparaît donc comme un porteur de la tradition orale, par le biais de sa parole. Il est ainsi un vecteur de la socialisation, doté d'un statut particulier, et exerce sa fonction dans différents contextes.

2.2.1 Conter ou les vertus de la socialisation

Nous avons vu dans notre partie précédente que le langage est lié à la constitution de la société et que la société est liée à l'existence d'une langue composée d'un système de signes dont le support physique est la parole.

Le conte, parce qu'il est à la frontière entre imaginaire et tradition, est une des formes par laquelle la société a pu se développer. Pierre LAFFORGUE explique en effet qu'à l'époque de la Préhistoire, un feu était consacré à la nourriture, un autre à rassembler le groupe pour discuter. *« L'on peut penser que c'est autour de ce foyer social, que se transmettaient les incantations religieuses, les formules médicinales, l'orientation aux étoiles, les secrets de chasse ou de pêche, les racines mythologiques du groupe et les rêveries de l'imagination dont on retrouve les reliquats dans les archaïsmes des contes »*[39]. Ici encore le conte apparaît comme le porteur des traditions ancestrales, transmises par le principe de l'oralité.

Il est intéressant de voir que nos ancêtres semblaient distinguer le temps de se nourrir et le temps de se parler. Se nourrir apparaît comme le besoin vital, se parler apparaît comme un besoin social. Dans certaines traditions « la bouche » symbolise avant tout l'aspect social et linguistique. Comme le montre la lettre hébraïque « Phé » ou « Pé » « פ », la bouche, qui signifie verbe, verbe créateur.

L'existence de la langue est donc liée au divin dans certaines cultures, d'où l'importance accordée à celui qui avait la parole autour du feu et aux récits qui s'y racontaient.

---

[38]MATEO Luis, le théâtre en France depuis 1968 et la poussée du conteur, 496 pages, 1987, t.2,Thèse de doctorat 3e cycle présentée sous la direction de André VEINSTEIN, Université de Paris 8 Département théâtre UFR arts Décembre 1987 , p 357

[39], LAFFORGUE, Petit Poucet deviendra grand, 2002, PARIS, Edition Payot et Rivages, 399 pages, page 6, ISBN 978-2-228-89641-2

2.2.2 Le statut de conteur

a. Le gardien de la tradition orale

« Les griots : En Afrique membre de la caste de poètes musiciens, dépositaires de la tradition orale »[40].

L'exemple des griots en Afrique de l'Ouest, montre le rôle que peut avoir le conteur dans une société où on lui accorde un statut défini. Il est gardien des récits, et ses récits sont eux-mêmes le reflet d'un peuple. Il existe plusieurs types de griots, des griots conteurs, des griots musiciens. En cas de conflit ou de difficulté, ils racontent le passé, les histoires et les légendes. Dans la société occidentale, le conteur n'a pas un statut socialement défini, il n'en demeure pas moins que son rôle dans les faits n'est pas si éloigné de celui des griots africains.

b. Femme ou Homme ?

Quand nous pensons au fait de conter, quelle est la première représentation mentale qui nous vient à l'esprit ? Une vieille dame entourée d'enfants, dont la voix berce le doux crépitement d'un feu de cheminée ou un homme aux allures de vagabond qui harangue la foule sur la place du village pour proposer son art de raconter ?

L'image populaire veut que les contes s'adressent aux enfants, dans le cadre intimiste du foyer, et que ces histoires soient véhiculées par la bouche de nos grands-mères. Mais qu'en est-il dans les faits ? Nicole BELMONT dans Il était une fois les contes de fées explique que la réponse n'est pas aussi tranchée. Le sexe du conteur dépend de la valeur attribuée aux contes dans une société et de l'époque. Dans la tradition orale celte, les femmes n'avaient pas le droit de conter, et les contes étaient exclusivement réservés aux adultes. Il existe un renversement de situation dès lors que les contes sont destinés aux enfants. Nicole BELMONT ajoute que *« ce renversement est attribué au déclin de la*

[40] Le Petite Robert, Edition LR, 2003, 2949 pages, page 1220, ISBN : 978-2850368264

tradition, provoqué par l'irruption de la modernité, à laquelle les femmes prennent moindre part (...). Celles ci deviennent dépositaire des récits anciens » [41]

Nous comprenons que la pratique du conte a peu à peu été abandonnée par les hommes au profit des femmes et des enfants. C'est le passage du conteur artiste, à la conteuse domestique.

c. Conteurs d'aujourd'hui

Dans les années 70, un courant artistique appelé *le renouveau du conte* a permis de redonner au genre un souffle de jeunesse. Henri GOUGAUD, écrivain, poète, chanteur, et conteur est un représentant de ce courant en France ; il dirige notamment la collection *Contes des sages* aux éditions Seuil. Le mouvement est également très dynamique au Canada avec Jocelyn BERUBE, acteur et compositeur canadien.

A partir de cette période le conte est ouvert au grand public.

Les conteurs d'aujourd'hui sont généralement des artistes, acteurs, compositeurs, musiciens ou écrivains. Le conte prend alors des allures de spectacle et s'inscrit dans le cadre du divertissement. Les conteurs peuvent également intervenir à la demande d'institutions dans un cadre thérapeutique Mais le plus souvent les conteurs professionnels, comme des troubadours voyagent à travers le pays.

Apparaît également la notion de conteur « ponctuel » ; il s'agit de personnes qui dans le cadre de leur travail dans les crèches, les écoles, ou dans un cadre thérapeutique comme les maisons de retraites, les instituts médico-éducatifs (IME), ou les centres médico-psychologiques (CMP) deviennent conteurs le temps d'un atelier.

Selon Olivier PIFFAUT, en France *« on recense aujourd'hui 400 conteurs actifs, 318 associations (...) 200 organismes liées au collectage, (...) 200 formations recensées dans l'agenda trimestriel de la littérature orale »*[42].

Nous pouvons citer comme centre de ressources et de formations : le centre national du livre pour enfants (à Paris) ; le centre méditerranéen de littérature orale (à Alès).

---

[41] PIFFAULT Olivier et Autres, Il était une fois les contes de fées, Seuil, 2001, 576 Pages, page 503, ISBN 978-2020491846

[42] PIFFAULT Olivier et Autres, Il était une fois les contes de fées, Seuil, 2001, 576 pages, page 503, ISBN 978-2020491846

Le conte prend place également dans les festivals et nous pouvons noter dans le département des Alpes Maritimes :

- Le festival du temps des contes à Grasse, organisé par la Communauté d'Agglomération Pôle Azur Provence
- Le festival du conte des Alpes Maritimes, organisé dans les différents villages des Haut et Moyen pays niçois, créé en 1990, il commence traditionnellement le 15 juillet et dure une semaine

La fonction du conteur, semble donc exister depuis longtemps; et même si le conteur n'a pas un statut défini dans toutes les sociétés, il n'en demeure pas moins, que ce soit d'un point de vue historique, sociologique ou culturel, qu'ils ont en commun certaines fonctions, principalement la transmission, ainsi que l'apprentissage et la formation. Ils ont des instruments communs : la voix, la parole, le langage, dont ils font varier les tonalités, instruments qui ont également les faveurs des orthophonistes.

2.2.3 Le cadre où la magie opère

Où se cache le conteur, dans quel cadre la tradition orale s'est-elle perpétuée en Europe ? Si la veillée est longtemps restée le lieu privilégié des conteurs, cette tradition a décliné à partir de la première guerre mondiale et avec l'arrivée de l'électricité dans les foyers. Pourtant, les enfants du XX^{e} siècle ont pu bénéficier par l'intermédiaire des grands-parents ou des parents de ces récits qui prenaient vie devant la cheminée, avec le rituel de « l'histoire du soir ». Plus récemment, la pratique du conteur s'inscrit dans un cadre thérapeutique, ludique ou éducatif, sous la forme d'ateliers contes.

a. La veillée

La veillée est une vieille coutume, qui consiste pour un village ou un hameau à se réunir dans la pièce la plus chauffée de la maison, pour parler, raconter, écouter et faire de petits travaux manuels. Jean Louis BEAUCARNOT, dans Comment vivaient nos

ancêtres, explique que les veillées suivaient généralement le calendrier des fêtes chrétiennes. *« Commencées les premiers jours de novembre, elles durent selon les lieux jusqu'à Carnaval ou Notre-Dame-de-Mars »*[43].

Il était coutume de changer de maison pour chaque veillée. Les villageois faisaient dès lors le tour du village. Le conteur peut ainsi s'adonner à son art : *« Il se trouve toujours parmi l'assemblée, un vieux soldat prêt à conter (...) On parle aussi des défunts et des légendes, dont les récits sont tour à tour merveilleux lorsqu'ils s'agit de fées et autres dames blanches, ou terrifiants lorsqu'on évoque les bêtes faramines, dont les loups toujours très présents »*[44] .

La veillée apparaît de ce fait comme le cadre privilégié du conteur dans l'Europe occidentale et concerne encore une fois la perpétuation de la tradition par l'oralité.

Pour illustrer cette notion de transmission Henri GOUGAUD parle *« d'écrivains oraux »* et il ajoute *« autrefois des histoires avaient pour feuille blanche les visages, regards, bouches bées et silences de ceux qui les écoutaient. […] Ainsi s'écrivaient les récits, non point par l'obstination ou le talent d'un auteur solitaire, mais par la circulation de vie de la bouche à l'oreille »* [45]

b. L'histoire du soir

Plusieurs éléments ont conduit à une modification du cadre du conteur dans la deuxième moitié du XX^{e} siècle. Ainsi la tradition des veillées qui avait déjà fortement déclinée comme nous l'avons vu, après la guerre de 14-18, a presque disparu après la seconde guerre mondiale. L'électricité, la mécanisation, les modifications de la structure familiale après la seconde guerre mondiale, et surtout l'exode rural ont eu raison des derniers soubresauts de cette tradition.

D'autre part, on peut supposer que la diminution du nombre d'enfants par femme après les années 75, a favorisé l'apparition de nouveaux comportements sur le plan de l'éducation. Selon une enquête de Fabienne DAGUET, de la division enquête et

[43] BEAUCARNOT Jean Louis, Comment vivait nos ancêtres, Edition Jean claude Lattès, 2006, 379 pages, page 272, ISBN : 978-2709628747

[44] Ibid, page 265

[45] GOUGAUD Henri, La bible du Hibou, Edition du Seuil, 2000, 321 pages, page 9, ISBN : 978-2020199834

démographie de L'INSEE (numéro 873 décembre 2002), sur la fécondité en France au cours du XXe siècle, le nombre d'enfants par femme en moyenne était de 2,9 en 1901, 2,3 en 1945, 2,9 en 1950, mais après 1975, ce chiffre est toujours en dessous de 2 jusqu'en 2000. Pour l'année 2000 il est de 1,8 enfants par femme en moyenne.
Aussi, certaines familles mettent-elles en place lors du coucher un rituel où l'un des parents raconte une histoire aux enfants. Nous avons là l'exemple du conteur ponctuel ; en effet, l'enfant habitué peut demander aux autres adultes qui le gardent (grands parents ou autres membres de la famille) de lui raconter une histoire pour s'endormir ou tout simplement pour le plaisir des mots.

c. L'atelier contes

L'atelier contes est un groupe à visée éducative ou thérapeutique qui rassemble un groupe d'enfants ou de personnes malades, un conteur, parfois les auxiliaires du conteur et un observateur.

L'atelier contes dans le cadre éducatif

Dans le cadre éducatif, l'atelier contes peut-être présent dans les crèches, les écoles ou encore les bibliothèques. Généralement, un adulte qu'il soit enseignant, personnel de la bibliothèque ou bénévole, lit un ou plusieurs contes aux enfants. Ces ateliers ont souvent pour but d'initier les enfants au plaisir de lire ou à la culture. Il peut être réalisé dans le cadre d'un thème particulier, par exemple les contes et sagesses d'Afrique ou encore le loup dans les contes, cela permettant à l'enfant d'accéder à l'imaginaire du thème étudié en classe. Il s'agit donc la plupart du temps d'ateliers dans le cadre scolaire.

L'atelier contes dans le cadre thérapeutique

Dans la médecine traditionnelle hindoue, un conte est proposé au malade afin de méditer et de permettre au corps de guérir. La dimension thérapeutique des contes n'est donc pas une idée récente. L'atelier contes thérapeutique peut-être présent dans les institutions comme les Centres Médico-Psychologiques (CMP), les Instituts Médico-Educatifs (IME), l'accueil en hôpital de jour pour adultes ou enfants, ou encore les

maisons de retraite. Selon Pierre LAFFORGUE, l'atelier contes est apparu pour répondre à trois besoins dans les établissements collectifs à visée thérapeutique : Il permet d'une part de créer un espace-temps structurant, d'autre part de sortir d'une relation de conflit, et enfin de créer un espace transitionnel.

Le contenu de l'atelier-contes est assez libre et sera différent en fonction de l'âge et de la pathologie des patients, mais aussi en fonction de l'énergie mise au service de l'atelier par le conteur. Nous verrons plus en détails dans la partie pratique de ce mémoire l'exemple type d'organisation d'un atelier contes dans le cadre d'un établissement collectif comme une pouponnière.

Cet atelier peut être animé par un ou plusieurs thérapeutes. Cependant, un atelier-conte animé par un orthophoniste sera différent de celui animé par un psychomotricien ou un psychologue. En effet, si de l'extérieur les contes utilisés semblent identiques, il n'en demeure pas moins que chaque conteur narre à la lumière de sa pratique.

A Nice, Mme Puccini-Emportes, orthophoniste, a créé un atelier contes avec des patients atteints de la maladie d'Alzheimer. Dans le séminaire qu'elle dispense aux élèves de quatrième année de l'école d'orthophonie de Nice, elle explique qu'elle a pu constater dans son expérience :

« - Une meilleure fixation de l'attention chez chacun des participants

- *Un ralentissement de certaines attitudes que l'on retrouve dans la maladie d'Alzheimer*
- *Une sensibilité aux manifestations infra-verbales, à savoir : intonations, mimiques, gestes, prosodie du discours.*
- *Une participation aux formulettes de début et de fin et de ce fait un repérage possible dans le temps.*
- *Une discussion qui peut émerger, quoique courte, en fin d'atelier, sur la teneur du conte choisi, ou des éléments qui en font partie.*
- *Et surtout, un réel plaisir à écouter, à être ensemble autour du conte, à partager des émotions. »*

On voit dans cet exemple que l'atelier contes a une dimension très positive pour les patients, et que le conte n'est pas infantilisant, car les patients, quel que soit leur âge, viennent y piocher ce dont ils ont le plus besoin dans l'instant.

« Le Prince conduisit sa bien-aimée dans son royaume où il fut reçu avec joie, et ils vécurent tous deux heureux et contents. »[46]

Extrait de *Raiponce* Contes de Grimm

[46] Contes de Grimm, Autriche, Carl UEBERREUTER, Druck und Verlag, 1962, 351 pages. Traduction Flammarion 1962

LES INTERACTIONS

Après avoir vu les différentes composantes du langage et de son évolution d'une part et la richesse des contes d'autre part, il nous semble important de souligner les liens qui existent entre le langage et le conte tant sur le plan des interactions que des similitudes. Ce constat permet dès lors de comprendre, toute la richesse de l'utilisation du conte dans la pratique orthophonique.

3.1 Les interactions du conte avec les composantes du langage

3.1.1 Conte et oralité

« *Les contes enfantins servent à faire naître et grandir, en leurs pures et douces lumières, les premières pensées, les premiers élans du cœur ; mais on les appelle aussi Contes du foyer, car chacun peut jouir de leur poésie simple, s'enrichir de leur vérité et aussi parce qu'ils restent au foyer comme un héritage qu'on transmet* »[47] Cette phrase reprise des frères Jacob et Wilheim GRIMM illustre bien la notion de transmission inhérente aux contes. Cette transmission se fait par la parole et elle est liée à la notion d'oralité. La notion d'oralité renvoie au symbolisme autour de la bouche tant dans sa dimension affective, nourricière, qu'intellectuelle. En effet le conte, comme nous l'avons vu précédemment dans les écrits de BETTEILHEIM, alimente les enfants notamment sur le plan émotionnel. Le conte c'est aussi l'occasion d'un bain de langage, il nourrit donc intellectuellement les enfants.

Les fantasmes et projections en lien avec la « bouche » et l'oralité, se retrouvent dans les légendes autour du conteur. Le conteur est celui qui a une parole magique. Soazig HERNANDEZ explique de ce fait que « *l'image du conteur dans l'imaginaire collectif est proche de celle : du sorcier, du magicien, de celui qui sait, maîtrise le verbe et par là, la création* »[48]. La parole est donc création, elle est liée à la puissance de vie, de même que « l'oralité » qui d'un point de vue psychanalytique renvoie aux fonctions dévolues à la sphère oro-faciale et peut représenter la pulsion de vie. D'autre part la

[47] Contes de Grimm, Autriche, Carl ueberrreuter druck und verlag, 1962 , 351 pages. Traduction Flammarion 1962

[48] S.HERNANDEZ, Le monde du conte, contribution à une sociologie de l'oralité, PARIS, 2008 Edition L'Harmattan, 317 pages, ISBN : 2-296-01446-1

parole peut être aussi source de mal, comme le rapporte Soazig HERNANDEZ à la suite d'un entretien avec un conteur, « *avec de mauvaises paroles, les griots peuvent provoquer la mort* »[49]. Nous pouvons relier cela à la pulsion de mort dans le cadre des troubles de l'oralité ; par exemple dans les cas d'anorexie du nourrisson. Le conte s'inscrit donc pleinement dans la notion d'oralité et de plaisir lié à la maîtrise de la parole et du langage.

3.1.2 Museler les peurs archaïques

Pour de nombreux auteurs, notamment Jean-Paul RENOUX, les contes ne doivent pas taire l'existence des personnages qui font peur. En effet, des personnages comme le loup, ou le renard, présents dans les contes, éveillent chez les enfants beaucoup d'émotions. Ce n'est pas l'évocation du loup qui fait peur, c'est l'association de leurs angoisses à cette image de dévoration qui réveille ces sentiments. La peur est déjà présente chez l'enfant, mais le fait de « raconter le loup » permet de museler la peur. En effet « *museler c'est mettre un mot* »[50]. LAFFORGUE explique comment la sagesse populaire, par l'utilisation du conte, peut-être contenante, par exemple dans les questionnements sur la mort. Il ajoute pour conclure que « *la morphologie du conte propose un balisage pour sortir des confusions et du chaos primitif* »[51]. En mettant des mots sur le mystérieux et le terrifiant, le conte permet dès lors à l'enfant de sublimer certaines de ses angoisses.

3.1.3 Lexique et structure syntaxique

Le conte constitue un moule langagier très riche. Ainsi, de par les formulettes ritualisées « *il était une fois* » ou « *cric et crac mon histoire sort du sac* » le récit devient structuré. Le conte utilise également un lexique riche et varié, différent de celui que l'enfant rencontre dans son quotidien. Le principe de répétition que l'on retrouve dans les

[49] S.HERNANDEZ, Le monde du conte, contribution à une sociologie de l'oralité, PARIS, 2008 Edition L'Harmattan, 317 pages, ISBN : 2-296-01446-1
[50] J.P RENOUX, AIX-EN-PROVENCE, L'éveil par le conte, 2005, Edisud,127 pages, page 33, ISBN 2-7449-0064-8
[51] LAFFORGUE, Petit Poucet deviendra grand, 2002, PARIS, Edition Payot et Rivages, 399 pages, ISBN 978-2-228-89641-2

contes, c'est-à-dire des formules construites et simples qui parcourent l'ensemble du récit, aide l'enfant à se raccrocher à l'histoire, lorsque celle-ci devient complexe. Ces formules permettent à l'enfant d'induire le moment où la formule réapparaîtra dans le récit, lui laissant la possibilité de l'exprimer à son tour. Il en est ainsi dans le conte le petit bonhomme de pain d'épice, qui, à chacune de ses nouvelles rencontres répète « *cours, cours, aussi vite que tu pourras, tu ne m'attraperas pas, car je suis le petit bonhomme de pain d'épice* ». Une étude plus spécifiquement orthophonique sur le conte a montré qu'il contribue à l'enrichissement linguistique des enfants[52]. Le langage, des enfants du groupe ayant bénéficié de la lecture des contes, a connu une amélioration tant sur le plan syntaxique (meilleure élaboration) que sur le plan lexical (enrichissement du stock lexical), ce qui ne se retrouve pas dans le groupe contrôle. Le conte apparaît donc, comme favorisant l'enfant à devenir acteur du langage.

3.1.4 Le conte et la communication

Qu'on le retrouve sous la forme d'un atelier, d'une lecture, ou d'un moment privilégié entre un enfant et ses parents, le conte nécessite et permet de développer des qualités d'écoute. Pour écouter un conte, il faut savoir se détacher des illustrations, et faire siens les mots, pour fabriquer mentalement ses propres représentations. Chez les tout-petits nous pouvons déterminer aisément l'écoute par la participation du corps, lors du conte : un bruit de bouche, un rire, un sautillement, montre que l'enfant vit le récit au son de la voix du conteur. Et même lorsqu'un enfant s'agite, cela ne veut pas dire qu'il n'est pas attentif, car le conte peut éveiller en lui certains sentiments forts.

Entendre un conte c'est savoir écouter l'autre, mais c'est aussi savoir prendre la parole ou s'exprimer lorsque les émotions suscitées sont trop fortes. C'est aussi échanger, demander, car le conte s'il est écouté suscite des questionnements et des envies qui poussent les enfants à s'exprimer.

[52] FARCOT Clothilde, Etude sur l'apport du conte dans l'élaboration de la structure syntaxique et l'expression du temps chez l'enfant, 2006, Mémoire d'orthophonie, Université de NICE, soutenance 2006.

3.1.5 Le conte et la décentration

« Dans un pays fort lointain », « dans un pays de froid, de neige, et de glace » « près d'une sombre forêt »… Le conte transporte le plus souvent, dans un monde différent du nôtre, où les objets traditionnels peuvent être détournés de leur usage habituel, ou même les êtres vivants, comme dans « La belle et la bête ». C'est donc une autre vision du quotidien qui est proposée. Le conte offre donc un support à la décentration, il existe d'autres pays, d'autres maisons, d'autres traditions que celles de chez « papa et maman ».

Le retard de langage induit souvent chez l'enfant des difficultés à catégoriser, et dans la logique de généralisation et de particularisation. Ainsi pour l'enfant, l'endroit où l'on vit est la maison, « la maison avec un toit comme chez papa et maman et le jardin tout semblable ». Les contes viennent ébranler ce genre de certitude langagière chez l'enfant, puisque « là où l'on habite » devient château, maisonnette, chaumière ou palais. De même, un personnage archétypique du méchant tel que le loup, peut dans certains contes devenir le protecteur, permettant à l'enfant de sortir d'une simple logique manichéenne. *« En présence du loup gris, Ivan-tsrévitch épousa sa belle Elena, ils vécurent heureux sans connaître le mal, la lassitude et le chagrin* » (extrait d'un conte de Russie, L'oiseau de feu et le loup gris)[53]

3.2 Les similitudes : la question de la structure

PROPP a étudié le conte et sa structure avec les instruments des linguistes, puisque lui-même était linguiste de formation. Il a ainsi dégagé une véritable structure du conte ou « morphologie du conte » titre de son ouvrage. Le conte s'articule autour d'un enchaînement des fonctions qui demeurent pour chaque conte, mais chaque fonction peut avoir différentes variantes. Prenons un exemple extrait de son ouvrage[54], la fonction qui porte le numéro XXIII est « *le héros arrive incognito* », mais cette fonction peut prendre différentes expressions : « *le retour du héros dans sa maison* » ou « *l'arrivée du héros*

[53] Mon premier Larousse contes du monde, 2010, PARIS, Larousse jeunesse, 207 pages, ISBN 978-2-03-585250-2
[54] Morphologie du Conte, PROPP Vladimir, PARIS, 1970, Edition Seuil, 201 pages, ISBN 978-2-02-000587-6

chez le roi d'un pays étranger ». D'autre part, nous savons que le langage d'un point de vue linguistique s'articule selon deux axes : l'axe syntagmatique dit horizontal qui représente la succession des éléments dans la phrase et l'axe paradigmatique, dit vertical qui représente l'ensemble des unités linguistiques qui peuvent être commutées entre elles sans que la syntaxe du message soit modifiée.

Aussi, pouvons-nous faire une analogie entre la structure du langage et la structure du conte : l'axe syntagmatique s'apparente à l'enchaînement des fonctions et l'axe paradigmatique aux différentes variantes de ces fonctions. Ayant constaté d'un point de vue théorique, les ressemblances de fonctionnement entre la structure du langage et la structure du conte, nous pouvons nous poser la question de l'apport, d'un point de vue pratique du conte pour le langage, et plus particulièrement dans la pratique orthophonique.

3.3 Le conte dans la pratique orthophonique

Si les groupes contes ont été largement admis et popularisés depuis plusieurs années, il n'en demeure pas moins que cette utilisation, ne rend pas l'ampleur de ses possibilités. Aussi le conte peut-il être proposé tant dans un cadre collectif qu'individuel.

3.3.1 En institution et en groupe

C'est le cas de l'atelier contes que nous avons décrit précédemment, ou dans les différents exemples donnés par Pierre LAFFORGUE. Les différents professionnels peuvent y croiser leur pratique ; cependant, pour les orthophonistes la question du langage sera au centre des préoccupations. Cet atelier sera donc différent s'il est animé par un psychologue ou un psychomotricien. De plus, comme nous l'avons souligné plus en amont de notre étude, la richesse du conte et de tout ce qu'il véhicule, en fait un « résonateur » adapté à tous les âges. Ainsi le groupe conte peut-être réalisé dans le cadre de la prise en charge de pathologies d'adultes. Un exemple est présenté dans un mémoire d'orthophonie[55]: l'expérience d'un groupe conte avec des adolescents douze à quatorze ans au sein d'un IMP. L'objectif était l'amélioration de la compréhension et de

[55] CHAMPS.E, Un groupe conte dans un IMP, le conte de fée en orthophonie, Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie, NANTES, 1987-1988.

l'expression. D'autre part, lors d'un colloque *Contes et orthophonie* en 1995 à Bordeaux, il est fait mention d'un atelier contes dans une maison d'accueil spécialisée ; les patients, dans la dépendance totale et sans parole, montrent par la médiation des *Trois petits cochons* qu'ils sont dans le langage et la communication. Enfin, un autre exemple de l'utilisation du conte en groupe avec des adultes, est l'atelier contes en accueil de jour pour les personnes souffrant de la maladie d'Alzheimer. Martine PUCCINI EMPORTES, orthophoniste, réalise cette expérience d'atelier avec des personnes souffrant de cette maladie et plusieurs constats positifs du point de vue du langage et de la communication ont pu être faits, en plus du plaisir partagé lors de ces moments.

3.3.2 En libéral et en groupe

La question du groupe conte en libéral, est plus problématique. Anne Sophie BIENVENU[56], dans son mémoire explique que la pratique du conte en groupe, en libéral, est freinée par des contraintes d'organisations et les critiques de certains parents, pour qui orthophonie rime avec travail rigoureux et séance individuelle. Pourtant, cette étude montre également que des orthophonistes utilisent le groupe conte dans le cadre de retard de parole et de langage pour les enfants de quatre à cinq ans.

3.3.3 Le conte en séance individuelle

En individuel, le conte peut-être utilisé de façon très variée. Françoise ESTIENNE propose dans son ouvrage sur le conte et la métaphore, différentes utilisations concrètes de celui-ci en orthophonie. La plupart du champ d'investigation de l'orthophoniste peut être abordé à travers le conte. En effet, il permet d'une part d'évoquer certains symptômes en douceur ; il contribue également à exercer une fonction telle l'articulation, la voix, la lecture, la grammaire. Françoise ESTIENNE, explique dans son ouvrage comment elle utilise les contes merveilleux, mais aussi comment elle se sert de la forme du conte pour symboliser certaines pathologies, « *la sirène sans voix* » par exemple. Ou encore certaines difficultés spécifiques à la pratique orthophonique

[56] BIENVENU Anne-Sophie, Des orthophonistes utilisent le conte dans leur pratique professionnelle : comment utiliser ce médiateur, 2004, 149 pages, Mémoire d'orthophonie : Université de medecine de Nantes

« *histoire des S pas comme les autres* » « *visite au château de l'écriture* ».[57] Nous distinguons d'une part les contes déjà écrits, qui offrent un « prétexte » fort riche pour la pratique orthophonique, des contes interactifs oraux et écrits.

a. Les contes écrits

Il s'agit de tous les contes de la littérature, de tous les genres qui s'adaptent de par leur richesse aux différents âges. Mais aussi des contes créés par l'orthophoniste pour ses patients. C'est le cas de Françoise ESTIENNE qui, dans sa pratique, a choisi d'aborder certains symptômes par des contes qu'elle a créés à cet effet. Ils sont écrits pour informer les patients sur les domaines abordés en orthophonie (bégaiement, aphasie…) ; exercer des fonctions (voix, articulation, parole, lecture) ; « *susciter un changement en procurant des pistes pour se connaître, changer, communiquer, réussir et vivre* »[58].

Exemples pratiques d'utilisation en orthophonie :

- **Voix** : Lire, relire, chanter, raconter, faire de sa voix un conte, un personnage. Les contes proposés par Françoise ESTIENNE sont : *« Un conte de voix »*, *« Histoire d'un roi qui n'aimait pas sa voix »*, *« Une histoire de voix »*, *« l'oiseau voix »*, *« la sirène sans voix »*.
- **Articulation** : Lire, répéter, relire, raconter, jouer les dialogues, faire des bruits. Dans ce cadre F. ESTIENNE a créé des contes pour les différents éléments qui font partie de l'articulation. C'est l'exemple de *« Une histoire de bouche »* où elle personnalise une bouche qui n'en fait qu'à sa tête et qui finalement, parce que sa douleur a été comprise suite à la prise en charge, devient beaucoup moins rebelle.
- **Langage oral et écrit** (que cela soit pour les pathologies des adultes ou des enfants). Il s'agit ici de lire, relire, résumer, résumer en un mot, trouver d'autres titres, décrire les personnages, visualiser les mots en orthographe, découvrir la structure du récit,

[57] ESTIENNE F, Utilisation du conte et de la métaphore en Orthophonie, Masson, PARIS 2001, 222 pages, ISBN 2-294-00660-7
[58] ESTIENNE F, Utilisation du conte et de la métaphore en Orthophonie, Masson, PARIS 2001, 222 pages, page 52, ISBN 2-294-00660-7

imaginer la suite, imaginer ce qui s'est passé avant, travailler le vocabulaire, illustrer le conte, écrire du point de vue de…, raconter du point de vue de...

b. Les contes interactifs

Il s'agit des contes créés au cours des rééducations, dans le cadre d'un échange entre l'orthophoniste et le patient. Ils permettent encore d'exercer une fonction dont la création est le support ; d'expérimenter ses ressources. Par exemple « *convaincre un adolescent dyslexique qu'il est capable d'écrire, qu'il peut y trouver du plaisir, que l'écrit est un outil d'expression et de création* »[59] Cette modalité du conte peut se faire à l'oral ou à l'écrit. Dans son ouvrage, F. ESTIENNE donne de nombreux exemples de la forme que peuvent prendre ces actes de création.

Les différentes possibilités :

- Créer un conte mot à mot
- Imaginer des héros
- Créer un conte par unités de sens
- Créer un conte en un temps très court
- Créer un conte à partir d'un enregistrement
- Créer un conte à partir de photos
- Créer un conte à partir de dessin
- Créer un conte à partir de plusieurs images
- Créer un conte à partir d'un mot
- Créer des contes à partir de titres
- Inventer des nouvelles histoires pour des personnages existant : par exemple une nouvelle *Blanche neige*
- Créer un conte à partir de proverbes

[59] ESTIENNE F, Utilisation du conte et de la métaphore en Orthophonie, Masson, PARIS 2001, 222 pages, page 52, ISBN 2-294-00660-7

c. Contes et matériel

Les contes ont inspiré également les créateurs de jeux. Ainsi il existe des jeux sur les contes, qui sans être spécifiquement orthophonique, peuvent être utilisés en séance ; des jeux spécifiquement orthophoniques qui utilisent également les contes ; enfin du matériel rééducatif qui s'imprègne des contes.

Les jeux

- **Il était une fois** *(par Richard LAMBERT)* : Chaque joueur possède au départ des cartes représentant des éléments, des lieux, des personnages de contes de fée. Le premier joueur qui est narrateur va devoir improviser un conte en plaçant les éléments qu'il a en main, de façon cohérente, et en défaussant les cartes concernées au fur et à mesure. Le but étant de se débarrasser de toutes ses cartes en terminant par sa carte «dénouement».
- **Fabula** *(par Régis BONNESSE et J.L ROUBIRA)* : Un jeu de société où à tour de rôle, nous incarnons, un des frère Grimm à la recherche d'inspiration. Ce jeu offre un support agréable, beaucoup d'images et de personnages, qui peuvent être adaptés à la pratique orthophonique.
- **Dixit** *(par J.L ROUBIRA)* : Un jeu qui se joue à partir de trois, mais dont les cartes superbement illustrées peuvent servir de tremplin à l'imagination tant pour des plus petits que pour des plus grands.
- **Le tarot des milles et un contes** *(par Francis DEBYSER)* : Ce jeu évoqué par F.ESTIENNE dans son ouvrage sur le conte et la métaphore en orthophonie, permet de créer de petits contes en un temps réduit.
- **Les contes de Perrault** *(par Régis MORANZONI et Thomas HUBERT)* : S'inspirant des célèbres contes de Perrault, ce jeu propose un mémory, un jeu de famille de conte, un jeu de combinaisons de points.

Les jeux spécifiquement orthophoniques

- **Pictos contes** *(par Martine PUGLIESE)* : Matériel Orthoédition qui revisite l'histoire du petit chaperon rouge en pictos. Ce matériel est destiné principalement aux enfants dysphasiques.
- **Les histoires sans paroles** : Les histoires sans paroles se trouvent chez Orthoédition. Elles rassemblent les ouvrages de plusieurs auteurs et s'inspirent souvent des personnages de contes. Elles sont un bon support pour l'imagination, le langage oral et écrit.
- **Les contes** : Matériel que nous pouvons trouver chez Hoptoy's comprenant des histoires en images des contes traditionnels
- **L'atelier des contes** : Matériel que nous pouvons trouver chez Mot à Mot. Neuf contes traditionnels sont revisités en images.
- **Raconte-moi une histoire** : Avec de nombreux supports s'inspirant des contes, ce matériel issu de l'Atelier de l'oiseau magique est un jeu de langage oral et écrit, suscitant la création d'histoires.
- **Marionnettes apprendre à vivre ensemble** : Matériel proposé par Hoptoy's, qui permet d'aborder des notions de pragmatique, notamment dans les situations de la vie sociale, et ce à travers deux contes traditionnels. Cependant le matériel peut-être utilisé à d'autres fins. En effet il comprend notamment plusieurs marionnettes évoquant le conte du « Vilain petit canard » et de « Pinocchio ».

Les ouvrages

- **Contes de Gram'maire** *(par Roberte DUPAS) :* Une approche de la grammaire sous forme d'histoires
- **La grammaire est une chanson douce** *(par Erik Orsenna)* **:** Une approche de la grammaire sous la forme d'un conte moderne
- **Renforcement cognitif par les contes de fées** *(par Sant Anna MARTHA)* : Concerne les troubles cognitifs légers ou les troubles organiques dégénératifs. Il s'agit d'une nouvelle approche pour renforcer les ressources cognitives résiduelles, par l'utilisation des contes de fées.

- **Découvrir la langue par la magie des contes** : Un outil particulièrement adapté aux tout-petits en structure collective tel qu'une pouponnière. Un ensemble d'activités autour des contes sont proposées.
- **Utilisation du conte et de la métaphore en orthophonie** *(Par Françoise ESTIENNE)* : Ce livre est une approche tant théorique que pratique sur l'utilisation du conte dans la pratique orthophonique. De nombreux exemples et de nombreuses références permettent à tout orthophoniste qui le désire d'introduire le conte dans le cadre de ses séances.

Un peu d'imagination et un brin de créativité…

Même si nous avons présenté un ensemble de supports et d'ouvrages sur le conte, qui peuvent enrichir la pratique, il n'en demeure pas moins que l'orthophoniste se suffit à lui-même. En effet, avec un peu d'imagination, de créativité et un outil tel que l'Internet, l'orthophoniste peut se transformer très facilement en fée ou magicien des contes permettant par là même à ses patients de devenir eux aussi « magiciens » de leur langage.

On retient particulièrement :

- L'utilisation de l'imaginaire des contes pour aborder tant l'oral que l'écrit.
- La mise en scène de personnages de récits
- La représentation
- Le temps
- Jouer à faire des personnages
- Faire des bruits, des gestes, des mimiques.
- Inverser les rôles : le plaisir de raconter
- Créer une histoire, son histoire
- Les histoires en images en contes
- Utilisation de certains jeux sur le conte

Ce qui se cache dans ces petits textes d'une trame narrative d'apparence simple, c'est un médiateur fort riche pour la pratique orthophonique. L'utilisation du conte, qui s'inscrit pleinement dans une dynamique d'échange semble donc offrir à la pratique orthophonique un ensemble d'éléments pour l'accompagner.

Partie II

PARTIE PRATIQUE

Afin de donner forme aux différents éléments présentés dans la partie théorique, nous avons voulu explorer en termes concrets les deux grands axes de réflexion qui ont animé cette partie. Dès lors, nous nous sommes intéressée à la mise en place et aux effets d'un atelier conte, réalisé d'un point de vue orthophonique, dans une structure collective de type pouponnière à caractère social. Et par là même percevoir l'impact d'une stimulation par les contes dans l'émergence du langage d'enfants âgés de deux à trois ans.
Dans un second temps, un questionnaire a été créé, à l'intention du personnel en pouponnière. Il s'agissait d'une part de poursuivre la réflexion sur le rôle de l'orthophoniste en pouponnière et d'autre part, de savoir si le conte était un médiateur utilisé dans ces mêmes institutions, auprès des tout-petits.
Enfin, enrichie de notre expérience auprès des jeunes enfants, nous avons réalisé un livret explicatif destiné aux pouponnières sur la mise en place d'un atelier contes ; ainsi qu'un dépliant destiné à tout un chacun, sur l'utilisation des contes avec les tout-petits. Ces derniers sont disponibles dans les annexes de ce mémoire.

EXPERIENCE D'UN ATELIER CONTES EN POUPONNIERE

I PROTOCOLE

Dans une structure collective comme la pouponnière « le Patio », où, comme nous l'avons vu en amont dans notre partie théorique, le développement et l'émergence du langage sont particuliers, nous nous sommes intéressée aux effets que pouvait avoir un atelier conte, dans la structuration du langage des enfants participant à l'atelier. D'autre part ces enfants ne bénéficiaient pas de l'intervention d'une orthophoniste lorsque nous avons commencé. Pour cela nous avons pratiqué un bilan auprès de chacun au début du mois d'octobre 2011, puis nous avons réalisé un atelier conte, toutes les semaines pour le mois d'octobre, tous les quinze jours par la suite jusqu'à fin février 2012. Le nombre d'ateliers est donc de douze.

Pour en mesurer l'effet, nous avons, aidée du personnel de la pouponnière, pris des notes pour chaque atelier d'une part ; puis au terme de ceux-ci, pratiqué de nouveau les bilans.

Nous avions également proposé la mise en place de fiches pour suivre chaque enfant dans son quotidien, mais cette mesure n'a pas pu être réalisée. Malgré tout nous avons tout de même obtenu des informations quant à leur quotidien en allant à la rencontre du personnel.

II PRESENTATION DE L'ATELIER CONTES

1. L'atelier

L'atelier avait pour objectif de créer un espace privilégié pour l'émergence du langage et l'expression. Mais pour ce faire, il fallait construire une structure adaptée à la fois aux enfants et à leurs besoins, ainsi qu'à l'institution. En effet comme le préconise Pierre LAFFORGUE « en institution l'atelier conte aura à s'intégrer en complémentarité avec les autres techniques »[60]. Cette structure s'est réalisée par le choix du lieu, le rythme des séances, la rencontre avec les enfants, et les accompagnants.

a. Le cadre

Initialement prévu dans une grande salle, celle-ci s'est révélée être mal adaptée aux besoins de contenance des enfants de la pouponnière. Nous avons donc décidé de réaliser l'atelier dans une salle plus petite (salle des éducateurs). Les enfants s'asseyaient autour d'une petite table, tournés vers la conteuse, elle-même assise à la table. Puis avec le temps, les enfants se sentant de plus en plus rassurés, nous avons pu avoir des moments après le conte, dans le coin « lecture de contes » créé au bout de trois mois d'atelier. Il s'agissait d'un espace entouré de meubles à livres, avec des tapis épais et mous. Ce lieu beaucoup moins encadrant que la table, montre que les enfants ont évolué dans leurs besoins de sécurité au cours des différentes séances.

b. Le rythme

Le premier mois nous avons réalisé une séance d'atelier toutes les semaines, notamment pour permettre aux enfants de nous connaître et de nous faire confiance. Mais, l'intervention d'une personne extérieure à la pouponnière étant compliquée pour cette

[60] LAFFORGUE Pierre, Petit poucet deviendras grand, Payot et Rivages 2002, PARIS, 399 pages, ISBN : 978-2-228-89641-2

structure, la fréquence de l'atelier s'est établie, après le mois d'octobre, à une fois tous les quinze jours, durant cinq mois. La séance commençait à 10h et finissait entre 10h30 et 10h45. L'accompagnante pouvait dans la semaine reparler du conte aux enfants.

c. Les enfants

Un groupe de cinq enfants a participé à cet atelier. Il s'agit de S., Sh., C., W., A., qui du haut de leurs deux ans, nous ont accompagnée dans cette expérience. Nous n'avons pas pu choisir les participants, mais nous avons étudié à travers les bilans des points communs entre eux. En effet, ils ont tous connu un abandon ou une rupture grave dans le lien affectif à leurs familles. Tous connaissent un retard dans le développement de leur langage, et privilégient les gestes et les cris plutôt que le langage. Ils ont beaucoup de mal à se concentrer sur une activité et les changements, les nouveaux visages sont très perturbants pour eux. Tous ont eu besoin d'une période plus ou moins importante de mise en confiance par rapport à l'atelier. Cette expérience est nouvelle pour eux, il n'y avait pas jusqu'alors de temps de lecture de contes à la pouponnière.

d. Les accompagnants

La psychomotricienne était présente tout au long de l'atelier, à la fois pour aider à la gestion du groupe d'enfants et pour tenir le rôle d'observatrice. En effet cela a permis d'avoir un autre regard sur le vécu de ce projet. Elle pouvait noter certains éléments, certaines productions des enfants ce qui n'était pas possible de faire pour la conteuse, qui vit l'atelier. Parfois une étudiante éducatrice venait pour observer. Nous avons proposé aux auxiliaires de puériculture de participer quelquefois aux ateliers, permettant par là même d'évoquer le conte avec les enfants durant la semaine, mais faute de temps, peu sont venues, et celles qui l'ont fait ne sont venues qu'une fois.

2. Déroulement d'une séance type

Initialement, nous avions élaboré, le déroulement d'une séance type. Même si notre atelier a été guidé par celle-ci, il n'en demeure pas moins qu'au fil des semaines, nous avons adapté et enrichi notre pratique.

a. Le rituel d'entrée (durée 5 minutes)

De même qu'il existe dans les contes un rituel d'incipit « Il était une fois », il nous a paru important de créer un rituel de début d'atelier avec les enfants. Il a permis à la fois d'établir un lien d'une séance à l'autre mais aussi de poser un cadre contenant à l'atelier. Ainsi, les enfants que nous avons rencontrés, ont pour la plupart une problématique autour du lien, et ce rituel était comme le fil d'Ariane, qui se déroulait au fur et à mesure des semaines, leur permettant de sortir un peu plus de leur « labyrinthe émotionnel ». Son effet contenant (complété par le rituel de fin) venait enrichir cette sensation rassurante.

Pour le rituel d'entrée, une peluche disait « bonjour » aux enfants. Puis nous allions chercher le « sac à histoires », un petit sac en toile beige ; et une formule devait faire apparaître dans le sac, les éléments de l'histoire « et cric et crac mon histoire sort du sac ». Nous répétions cette formule plusieurs fois. Un élément de l'histoire était présent dans le sac. Par exemple pour Le petit bonhomme de pain d'épice, un bonhomme miniature était sorti du sac. S'en suivait un dialogue entre la conteuse et les enfants. « Vous connaissez une histoire de pain d'épice ? ». « ah ça y est ça me revient …il était une fois » ou « c'est l'histoire »

b. Le conte (entre 10 et 20 minutes)

Passé le rituel d'incipit, le moment conte peut commencer. Nous avons choisi de dire le conte et non de le lire. Ainsi les regards, les mimiques, les gestes, mais aussi l'articulation pouvaient être mieux perçus par les enfants que dans le cadre d'une lecture. D'autre part, cela permet au conteur de rebondir par rapport à la réaction des enfants. Dire le conte donne également plus de liberté dans l'intonation et les jeux de voix.

De plus, la stimulation des cinq sens était un des fils conducteur de notre étude, ainsi, pour chaque conte nous avons utilisé des éléments pour stimuler ceux-ci. Nous verrons chacun d'eux en détails dans la description des ateliers.

c. Le rituel de fin

Généralement la voix s'adoucissait. Quand le conte se terminait, une petite formule « et cric et crac mon histoire retourne au sac » marquait la fin du récit et nous faisions mine de remettre l'histoire dans le sac en proposant aux enfants de le faire.

d. Le temps d'après… (5 et 10 minutes)

Après le conte, nous avions prévu en premier lieu un moment de partage et d'échange avec les enfants. Ce moment a considérablement évolué, particulièrement quand a été créé après trois mois d'atelier un espace livre et lecture de conte à la pouponnière. Ce temps « d'après » avait pour but de permettre aux enfants de s'exprimer à leur manière après le conte. Le conte fait naître certaines émotions chez les enfants, qui peuvent prendre la forme de demande particulière, et il nous a paru intéressant de pouvoir leur laisser ce temps d'expression.

3. La ronde des contes et des ateliers

Séance 1 : « On se découvre… »

Durée : 15 minutes
Conte : La petite poule rousse (Conte traditionnel Anglais)
Résumé : *Une petite poule rousse, trouve trois grains de blé. Elle décide de faire fructifier sa trouvaille en les plantant. Elle demande de l'aide aux autres animaux de la ferme, mais ces derniers, trop occupés à se prélasser, refusent. Courageuse et seule, elle mène son projet à terme. Et lorsque, fruit de son travail, l'odeur d'un bon gâteau se fait sentir, les animaux de la ferme attirés, en demandent…Mais la petite poule rousse ne cède pas.*

La première séance n'a pas été des plus faciles. Les enfants ne nous connaissaient pas, nous n'avions pas leur confiance. Nous étions dans une salle assez grande (salle de psychomotricité) et qui ne comblait pas le besoin de contenance des enfants. Ainsi l'attention des enfants n'a pas été beaucoup captée. Nous avions commencé par une histoire très courte et simple : La petite poule rousse. Nous avions choisi pour étayer différents sens, un livre avec des textures. Les enfants ont tout de même été intrigués par nos gestes et par les bruits des animaux. Ils refaisaient certains mouvements en regardant l'adulte présent qu'ils connaissaient, la psychomotricienne. Mais les enfants étaient peu concentrés, nous contions tout en leur montrant les images et ils voulaient arracher le livre.

Pour les particularités à chaque enfant, nous avons pu noter que W. était dans une grande ambivalence. C'est à dire que tout en souhaitant rester pour la séance, il était très angoissé à l'idée de cette expérience nouvelle, il criait et bougeait beaucoup. Ce climat a fait que les autres enfants ont pu se sentir peu rassurés. Car il est vrai que le fonctionnement collectif de la pouponnière ne permet pas forcément l'émergence du « je » et de la confiance en soi. Ainsi les cris de W. ont perturbé les autres enfants pour qui la concentration semblait déjà fragile. Nous avons tout de même fini le conte, mais l'activité « d'après » n'a pu être réalisée.

Finir le conte malgré les perturbations est très important, car d'une part, un enfant qui s'exprime, qui crie, écoute néanmoins l'histoire et d'autre part, le fait de « ne pas abandonner » à la première difficulté, est nécessaire dans la symbolique des enfants placés.

Séance 2 « on se redécouvre en confiance… »

Durée : 25 minutes

Conte : le vilain petit canard (d'après un conte d'Andersen)

Résumé : *Une maman canard, se retrouve avec un œuf énorme et très différent des autres. Lorsqu'il éclot, le petit est aussi très différent de ses autres canetons. Rejeté par ceux qu'il croit être les siens, le vilain petit canard demeure seul. Mais les saisons passant, il devient ce qu'il est, un magnifique cygne, admiré de tous.*

Nous nous connaissons déjà un peu mieux avec les enfants. De plus, nous avons changé de salle et troqué la grande salle de jeux pour la salle des éducateurs qui a

un aspect plus contenant. Les enfants s'installent autour de la table. Ils n'entrent pas encore dans le jeu du bonjour avec la peluche « mimi bisous ». Il est encore trop tôt pour qu'ils répètent la formulette « cric et crac » qui pour eux n'a pas encore vraiment de sens. Nous avons choisi cette fois l'histoire du Vilain petit canard en pensant que ce symbole ferait sans doute écho à leur histoire.

Les enfants sont relativement calmes, mais leur attention est labile ; ils trouvent des jouets proches de la table et s'y intéressent. Pourtant ils écoutent le conte. Lorsque nous faisons des bruits, bruitages, onomatopées ou jeux de mimiques et regards, ils les refont plusieurs fois et se regardent entre eux amusés. W qui est un élément plutôt perturbateur dans le groupe est assez calme et semble captivé par cette histoire. Il répète « canard » et à la fin le mot « mayetueument » en refaisant le geste que nous faisons. Sh. est moins captivée, et a beaucoup remué dans cet atelier. Après le conte, nous proposons de revoir les images et de refaire les bruits des animaux. Mais là encore l'activité est écourtée faute d'attention. Il suffit qu'un des enfants se désintéresse ou crie ou se lève pour partir, pour que les autres le suivent.

Cependant, nous constatons une évolution par rapport au premier atelier, les enfants se sont concentrés plus longtemps. Ils n'ont pas été captivés durant tout le conte, mais une ébauche d'activité a pu être mise en place à la fin de celui-ci. D'autre part nous ne sommes plus une inconnue pour eux, même si leur confiance n'est pas encore gagnée.

Séance 3 : « Mine de rien on s'écoute… »

Durée : 25 minutes

Conte : les trois petits cochons (conte traditionnel européen)

Résumé : *Il est temps pour les trois petits cochons de partir faire leur vie. Chacun décide de construire sa maison. Les deux premiers frères construisent maison de paille et maison de bois, préférant gagner du temps pour jouer, le dernier frère prévoyant, ne recule pas devant la tâche et construit une maison de pierres pour mieux se protéger. Mais le loup est là, il attaque les cochons qui se réfugient chez leur frère prévoyant. Par une ruse, les trois petits cochons réussissent à vaincre le loup.*

C'est une grande étape pour l'atelier, comme la séance précédente s'est déroulée calmement, nous décidons de changer la disposition pour faire un cadre selon nous plus chaleureux, nous enlevons la table, les jouets, et nous créons un espace plus

clos avec des tapis mous et des coussins. De plus deux auxiliaires de puériculture viennent pour observer l'atelier. Pourtant ce que nous croyons être mieux pour les enfants, n'est en réalité pas adapté. Le besoin de structure des enfants est tel qu'ils semblent très perturbés par ces changements.

Le conte choisi est un classique : les trois petits cochons. C'est aussi la première fois dans l'atelier que « le loup » est abordé. Pierre LAFFORGUE explique que ce conte renvoie à toute la problématique de l'analité. Il n'est donc pas rare de voir des tout-petits remuer, et faire des bruits à son écoute. Il ajoute *« il y a probablement des jeux analogiques entre ce que l'on garde ou souffle avec la bouche, ce que l'on retient ou expulse avec le rectum, ce que l'on maîtrise avec la main et ce qui tient ou ne tient pas de solide dans ces trois petites maisons. D'où le succès de ce conte »*[61]. En effet lors de cette séance, bien que les enfants aient beaucoup remué, nous avons constaté plusieurs productions verbales, gestuelles et praxiques. D'un point de vue général, les enfants ont réalisé les praxies sur imitation. Le loup ouvre grand la bouche pour prendre son air, avant de souffler très fortement sur la maison des trois petits cochons. D'autre part les petits cochons qui se réfugient chez leur frère dans la maison de brique, tirent la langue au loup. Grâce aux praxies, un jeu d'imitation s'est installé avec les enfants, ils ont essayé de refaire le modèle, et cela grâce aux répétitions.

Pour les particularités propres à chaque enfant nous avons remarqué que W était toujours très angoissé. Il répète plusieurs fois « non » « non » « non » quand le loup est abordé.

Sh. qui n'a dit aucun mot lors du bilan et des ateliers précédents se prend au jeu. Elle est très enthousiaste et essaie de refaire les praxies et bruitages. Elle tente de répéter la fin des phrases en s'appuyant sur la chanson du langage. C. s'intéresse beaucoup aux objets de la salle et aux livres, mais elle est dans la communication, elle suit notre récit, et montre du doigt « wache » pour les trois petits cochons. A. revient d'une visite à sa famille, elle répète pendant tout l'atelier « le live…le live… » Cette stéréotypie semble apparaître comme l'expression d'une angoisse.

S. cherche notre regard, elle demeure assez mélancolique et son regard exprime vraiment de la tristesse. Mais elle écoute, et répète les mots de certaines phrases.

---

[61] LAFFORGUE Pierre, Petit poucet deviendras grand, Payot et Rivages 2002, PARIS, 399 pages, citation p 60, ISBN : 978-2-228-89641-2

Les enfants s'influencent encore les uns les autres quand à leur attention et leur humeur.
Si les apparences laissent croire qu'ils n'ont pas trop écouté à la séance suivante on nous demande « la wache et le loup ». Le dialogue avec les enfants n'est pas encore établi, il prendra plusieurs séances, mais ils nous reconnaissent : A. dit « siya », C. dit « l'histoi ». Après le conte, nous passons un petit moment à regarder de nouveau les images, à refaire le souffle du loup. W. aspire d'ailleurs au lieu de souffler. Nous refaisons le bruit du loup, du cochon. Et nous ébauchons la comptine « qui a peur du grand méchant loup c'est pas nous, c'est pas nous ». C, A et S répètent la chanson du langage et disent le mot « loup ». Sh scande le rythme avec un mouvement de tête et tape avec ses mains sur la table. La structure de l'atelier est quasiment mise en place, les enfants accordent de plus en plus leur confiance et participent par plusieurs verbalisations, gestes, mimiques et mouvements du corps.
Une fiche d'observation a été mise en place pour chaque enfant, il est noté que S., une semaine après lors d'une visite, se souvient de l'histoire.

Séance 4 : « qui a peur du grand méchant loup… »

Durée 30 minutes
Conte : le petit chaperon rouge (d'après la version des frères Grimm)
Résumé : *Le petit chaperon rouge, doit traverser la forêt pour rendre visite à sa grand-mère. Mais par de multiples ruses, le loup tente de la dévorer. Heureusement, le bûcheron qui passait non loin de là, sauve la petite fille et sa grand-mère.*

L'organisation de l'atelier a changé. Le livre n'est plus montré pendant le conte afin de mieux se concentrer sur les mots, bruitages, mimiques, mouvements articulatoires et regard. Le rituel du bonjour avec la peluche commence à prendre du sens pour les enfants. « Mimi bisous » c'est son nom, n'a plus peur de dire bonjour, les enfants répondent « bonjour » sur le même ton qu'elle.
Nous allons chercher le sac magique à histoires, nous répétons la formule « cric et crac mon histoire sort du sac », sur la même chanson du langage S. dit « rac u sac ! ». Là nous sortons un chaperon rouge du petit sac. « Oh qu'est ce que c'est, c'est un petit chaperon rouge » « rouge » dit W. Puis S. et C. répètent « rouge ». L'histoire du petit chaperon rouge peut commencer. Lors de cet atelier, les enfants sont très attentifs et très captivés

par le « loup ». Lorsqu'il apparaît dans l'histoire, ils pointent leur doigt, « leloup leloup » comme si « leloup » était un seul et même mot.
W. est beaucoup plus apaisé, il commente tout avec « le » suivi d'un mot. Les enfants répètent les bruits et le ronflement du loup, qui les amusent beaucoup. Sh. ne parle pas mais répète les bruits, ébauche plusieurs mimiques (étonnement, joie, peur) et reste attentive tout l'atelier.
Après le conte, nous prenons un temps pour regarder le livre, les images, et commenter :
-« qu'est ce que c'est »
-« la maison » dit A.
A. est à l'écoute des questions.
Puis c'est le moment de se dire au revoir, le contact est établi.

Séance 5 : « toujours montrer patte blanche »

Durée 30 minutes
Conte : Le loup et les sept chevreaux (d'après la version des frères Grimm)
Résumé : *Maman chevreau doit s'absenter pour faire des courses, elle prévient ses petits qu'il ne faut pas ouvrir aux inconnus quand elle n'est pas là. Malheureusement, le loup rusé, trouve le moyen de se faire passer pour la maman chèvre…Ils sont dévorés, sauf un le plus jeune qui est très intelligent. Finalement lui et sa mère retrouvent le loup, et délivrent les chevreaux. Le loup, dont le ventre est rempli de pierres et non plus de chevreaux, sent la soif à son réveil. Mais le poids des pierres l'entraine au fond du lac. On ne l'a plus jamais revu…*

Le conte fait suite au précédent, et il y a une continuité dans la réparation. Il s'agit du loup et des sept chevreaux. Nous avons délibérément choisi des fins identiques (le ventre du loup est découpé, les héros sauvés et remplacés par des pierres dans le ventre du loup) afin de renforcer l'effet « réparation » du conte.
Le rituel est bien en place, nous venons voir les enfants pour leur dire bonjour et nous les amenons dans la salle. C. et S. disent « siya » quand elles nous voient, ou W. crie « le livre » « l'histoire ». Nous remarquons également que W. est angoissé comme la plupart du temps avant chaque atelier. Il veut venir, puis au moment de quitter l'unité de vie, il pleure en disant « pa ». Mais cette fois S., va le prendre par la main et lui dit « c'est

l'histoire ». C'est la première fois que nous sommes témoin d'une interaction langagière entre deux enfants, autre que celle concernant la possession ou non d'un objet.
Les enfants s'installent volontiers et écoutent le conte. Ils aiment le rituel du bonjour avec « mimi bisous ». S. pointe son doigt pour « se le faire croquer » par mimi, puis C. l'imite. Cela les fait rire. A. nous regarde en disant « A. (son prénom) » pour faire de même. Ils répètent les mimiques et les mots.
La relation est installée avec les enfants, nous observons que le langage est lié au mouvement ; quand ils répètent, ils le font avec les mots la plupart du temps accompagnés du geste.
On regarde le livre, et on décrit :
- « Oh c'est la vache ». Dit W. en voyant la chèvre tachetée...
-« Est tombé est tombé » ajoute-t-il en parlant du loup.
-« Tombé ». Dit S.
-« le loup ». Reprend C.
-« Qu'est ce que c'est ». Demande S.
- « Sèvre ». Répond A. pour parler de la chèvre

Séance 6 « écoute, nous partons en voyage… »

Durée 30 minutes
Conte : Le petit garçon et le lion bleu (d'après un conte traditionnel de l'Inde)
Résumé : *Un petit garçon a perdu son prénom, le sage, son grand-père, lui dit de partir à la recherche du lion bleu. Il rencontre plusieurs animaux qu'il prend pour le lion bleu, avant de le trouver enfin. Dominant sa peur, il en fait un ami. Ensemble ils vont au royaume de la reine Amma, qui redonne son prénom au petit garçon.*

Les enfants nous reconnaissent maintenant, les dernières résistances ont disparu, notamment depuis que nous avons décidé d'aller leur dire bonjour sur leur unité de vie, nous laissant par là même, l'occasion de parler avec eux avant l'atelier.
Nous avons choisi pour cette séance d'aborder l'étranger, l'ailleurs…Nous partons donc pour l'Inde, l'occasion de rencontrer, les couleurs, les odeurs. Le conte est « le petit garçon et le lion bleu». D'une manière générale, les enfants sont assez remuants, car nous avons porté de nombreux tissus de couleur pour qu'ils puissent toucher et verbaliser, mais

ils sont intéressés. Les enfants répètent la plupart de nos gestes et certains comme S. et W. associent le mot et le geste ou encore la mimique et le geste. Le groupe a alors un effet dynamique positif, puisque les enfants les plus expressifs entraînent ceux qui s'expriment peu. Par exemple Sh., qui est de plus en plus attentive pendant les ateliers, lorsqu'elle voit les autres enfants associer mots et gestes, fait le geste et suit la chanson du langage en disant « yayayaya ». Le conte est assez court, dix minutes, mais c'est l'activité d'après qui dure plus longtemps. En effet nous avons apporté des tissus, ainsi nous verbalisons les couleurs, mais aussi le ressenti « oh c'est doux celui-là »; « oh il est beau celui-ci, il brille ». Nous avons également apporté des petits échantillons d'odeurs et d'épices. Les enfants prennent plaisir à sentir les épices. C'est l'occasion de dialogue : « hum ça, ça sent bon c'est la vanille, tu aimes ? » Il y a de nombreuses verbalisations « pa, pa » dit C. en parlant de l'oignon, « pa W. » dit W. Lorsque les enfants sentent l'échantillon d'odeur de chocolat, W. nous parle de « gâteau ». Alors nous entamons une discussion sur les différents gâteaux et nous faisons référence au premier atelier, avec le conte de la petite poule rousse. Faire sentir et toucher c'est aussi l'occasion de parler des parties du corps et d'entamer une comptine.
Les enfants, bien que remuants, sont restés attentifs un bon moment après le conte.

Séance 7 « la magie de Noël… »

Durée : 30 minutes
Conte : Le petit oiseau et le sapin (d'après un conte traditionnel alsacien)
Résumé : *Un petit oiseau, se meurt dans le froid de l'hiver, tous les arbres à qui il demande de s'abriter le rejettent. Tous, sauf le sapin, qui chaleureusement le protège tout l'hiver de ses branches. Au printemps, le petit oiseau, en réalité une fée qu'une vilaine sorcière a transformée, reprend sa forme. Et depuis ce jour, tous les arbres perdent leurs feuilles en hiver, sauf le sapin qui a été généreux.*

Aujourd'hui c'est l'inauguration du coin conte lorsque nous arrivons à la pouponnière, alors l'atelier doit se dérouler dans la salle de vie d'un des groupes d'enfants. C'est la période de Noël, et il règne une effervescence joyeuse à la pouponnière. Cette détente transparaît dans le comportement des enfants. S. nous voit arriver de loin et crie « l'histoire ! l'histoire ! l'histoire ! », Sh. qui d'habitude paraît beaucoup plus indifférente, vient nous donner la main, elle sera très calme pendant tout

l'atelier et répètera même quelques mots « apin » pour « sapin », mais toujours très doucement.

A. nous reconnait et dit notre prénom « siva, siva siva » ! et C. arrive. Nous sommes dans la petite cour, où nous attendons la psychomotricienne. S. nous montre un petit personnage « la poule, » et comment elle fait « cot cot ». S'improvise alors dans la cour une petite histoire sur les poules avec les autres enfants de la pouponnière qui intrigués s'approchent et écoutent.

Puis, nous allons dans la salle principale d'une unité de vie, là encore nous constatons une grande évolution : les premières fois, les enfants avaient besoin de cadre, il ne fallait pas changer la salle ; il y avait une certaine rigidité. Maintenant ils ont gagné en confiance, le cadre peut être allégé. Ils ont donc besoin de moins d'éléments contenants.

Nous faisons un conte sur le sapin (le petit oiseau et le sapin), et nous en avons apporté et proposons aux enfants de le sentir « ça pique » dit C, « le sapin » dit S. « père noël » dit A. Une autre évolution est à noter dans le langage, les enfants ne font plus que répéter, ils verbalisent certains éléments d'eux-mêmes dorénavant. En effet, il y a dans ce conte de noël un oiseau, lorsque nous mimons cet oiseau, S. pointe du doigt et crie « vole, vole, i vole » et regarde la psychomotricienne qui est présente.

Après le conte, nous nous intéressons aux odeurs du jardin, car nous avons apporté un livre « senteurs »[62]. Ainsi nous faisons sentir les odeurs et reconnaître, est ce que tu aimes ? « pas pas » s'écrie C. en parlant du lilas.

Enfin, nous avons confectionné des pompons pour chaque enfant, alors on le regarde, on le touche, on parle des couleurs, et chaque enfant va accrocher son pompon au sapin de la pouponnière. D'un point de vue qualitatif, les enfants semblent avoir plus de spontanéité dans leur langage. Ils verbalisent d'eux-mêmes certaines situations sans pour autant répéter le modèle.

[62] LALLEMAND Orianne, Mon premier livre des odeurs et des couleurs : dans mon jardin, Edition Auzout, 16 pages, ISBN : 273 381 2939

Séance 8 : « on se retrouve avec joie… »

Durée : 35 minutes
Conte : Le petit bonhomme de pain d'épice (d'après un conte traditionnel anglais)
Résumé : *Une vieille dame décide de faire du pain d'épice, qu'elle façonne en forme de bonhomme. Mais quand elle ouvre le four, il s'enfuit. Bientôt, la dame, son mari, la vache, le cheval lui courent après, mais personne ne peut l'attraper. Cependant le renard est plus rusé…*

Les enfants viennent volontiers. Nous sommes dans la nouvelle salle consacrée aux livres et aux contes. Les enfants ne sont pas angoissés par ce changement, contrairement au premier mois où le moindre changement semblait les perturber. Quand elle nous voit S. dit « elle est là » W. « c'est le live » C « le livre » ; le conte choisi est : Le petit bonhomme de pain d'épice. Au début du conte on énumère les parties du corps et les enfants ont répété. Sh. toutefois répète la fin des mots lors du conte.
D'un point de vue particulier à chaque enfant : Sh. vient avec joie, elle qui a très peu de langage et entre difficilement dans la communication, nous prend la main volontiers et dit « lou lou ». Elle sourit et nous regarde. Elle répète maintenant des mots, mais peu articulés. Elle reste concentrée pendant tout le conte. W. qui est d'ordinaire angoissé semble s'être adapté à notre venue. « C'est l'histoire c'est l'histoire », « Où le livre ? où le livre ? » exprime-t-il. W. semble très pris par l'histoire, il a en effet du mal à différencier réel et imaginaire. Il crie et fait peur à C. Quand nous parlons du renard il dit « c'est le loup ».
Il dit « pidipice » pour pain d'épice. « i fait le gâteau ». « la vache » « où le cheval ? »
C. écoute et répète, elle participe moins car elle a eu peur des cris de W. A la question « alors qu'allons-nous raconter comme histoire » elle répond « c'est le loup ».
S. nous étonne, elle semble attentive et réceptive à l'atelier. Lors des bilans elle n'avait dit que quelques mots sur incitation et faisait des bruits. Là elle fait des phrases de deux mots « pa manteau » « pas le loup » « fait gâteau ».
A. revient d'une visite dans sa famille. Elle est fatiguée et perturbée. Elle qui répète, participe et connaît notre prénom depuis le deuxième mois, ne participe guère ce jour là. Mais elle écoute.
L'activité est consacrée à regarder le livre de conte dans le coin lecture, inauguré il y a peu. Puis nous proposons aux enfants de choisir un livre et de le regarder seul. S. choisi le

livre que nous venons de conter et tourne consciencieusement les pages. Elle nous interpelle et demande « ça c'est quoi ? » puis « ça c'est quoi ? », et en montrant le renard « c'est le loup ».
Les enfants semblent intéressés par ce « moment livre », même si W. et C. sont captivés par ce qui se passe dehors et regardent par la fenêtre. Au moment de partir W. dit « encore le livre » et S. « encore le livre ». Nous raccompagnons les enfants et S. dit « cor histoire ». Alors nous lui expliquons « non ce sera la prochaine pour de nouvelles aventures, on se voit bientôt ». En partant S., W. et A. disent « a iento »

Séance 9 « on continue malgré tout… »

Durée : 30 minutes
Conte : Le petit chat perdu (D'après un conte traditionnel Russe)
Résumé *: Un petit chat désobéissant part gambader dans la campagne. Très vite il se perd et se met à pleurer. Alors il rencontre les différents animaux de la forêt, croyant à chaque fois être de la famille de l'un d'eux…Finalement le petit chat est retrouvé par sa maman, il sait désormais qu'il est bien un chat.*

Les enfants ont vraiment donné un sens à notre venue et accueillent pleinement l'atelier conte. Mais celui-ci est malgré tout soumis aux aléas du vécu des enfants. En effet, si S, C, A et Sh arrivent depuis plusieurs séances à rester attentives et à participer à l'atelier, il en va autrement pour W. Lorsque nous arrivons W. semble être dans une grande joie et il crie « l'histoire ». Arrivé dans la salle il dit « pa, pa » qui traduit généralement une angoisse, que le début d'atelier arrive, normalement, à contenir, mais là c'est impossible. Il crie, alors la psychomotricienne lui demande s'il veut partir, ce qu'il confirme. W. n'assistera pas avec nous à l'atelier. Nous apprenons par la suite, que W. a vécu quelque chose de très difficile avec sa famille les jours précédents. Cela fait plusieurs jours qu'il est dans une grande colère et ne parvient pas à calmer ses angoisses. Parallèlement à cela, les autres enfants ne se sont pas laissés déstabiliser par cet événement. Au début de l'année, le moindre élément perturbant pouvait faire exploser le groupe. Nous percevons ce jour là que les autres enfants présents, ont su trouver assez de confiance en eux et d'éléments rassurant dans le cadre de l'atelier, pour ne pas se laisser capter par l'angoisse de W.

C. et S. nous réclament le loup. Pendant le conte les quatre enfants sont très attentifs. Pour les personnages, nous avons apporté des animaux en ombres chinoises, et S. et A. disent « ça c'est quoi ? ». Quand nous parlons du chat, C. fait « miaou miaou ». Pour l'activité, les enfants vont dès la fin du conte se mettre dans le coin lecture. On regarde les images ensemble, puis les enfants prennent des petites marionnettes du coin lecture. « C'est toi qui raconte maintenant, c'est toi qui me raconte l'histoire » expliquons-nous à C. Nous l'aidons à enfiler la marionnette du loup et elle s'amuse à dire « hou hou hou, le loup ». Nous jouons donc à raconter des histoires avec les marionnettes. Sh. prend la marionnette du Père Noël et lui parle en disant « pè noyë, pè noyë ». Puis les 4 enfants prennent un livre et regardent les images, on perçoit des dialogues entre eux « gade gade » pour regarde. Puis c'est le moment de partir, mais c'est difficile. Nous sentons d'une part, des difficultés à finir les choses, à rendre ou poser les objets, mais surtout une grande demande de stimulations et d'échanges, comme cela se fait dans l'atelier.

Séance 10 « …encore le loup, le loup… »

Durée : 25 minutes
Conte : La petite poule et le loup (D'après un conte traditionnel anglais)
Résumé : *Une petite poule rousse, très connue pour ses talents de couturière, qui vit dans une petite forêt, est confrontée aux ruses d'un loup affamé. Mais rusée à son tour, la petite poule arrive à se défaire des griffes du loup grâce à sa petite trousse de couture qu'elle garde en permanence avec elle.*

Nous avons volontairement choisi une autre histoire avec le loup pour répondre à la demande des enfants. En effet lors de la séance précédente, les enfants avaient demandé « le loup, le loup ». Il règne une certaine agitation à la pouponnière : d'une part le personnel est réduit en raison des conditions météo, et d'autre part il y a plusieurs visites de parents en même temps. C'est alors qu'on nous annonce que nous allons être seule pour faire l'atelier. Forcément l'atelier ne peut pas se dérouler de manière stable puisque le cadre n'est pas complet. En effet les auxiliaires de la conteuse sont fondamentales pour l'atelier. Pourtant S, Sh, et A, sont attentives. Mais W. est tout de même angoissé, il dit « pa, pa ». Le conte doit être interrompu pour le calmer, car nous sommes seule comme nous l'avons dit. Mais les autres enfants demeurent calmes et

réclament le « liv, le liv ». Il semble nécessaire de s'adapter aux enfants et nous écourtons le conte, dans le sens où même si nous finissons l'histoire, nous passons moins de temps à répéter, faire des mimiques… A la fin les enfants réclament « histoi, histoi », alors nous allons dans le coin conte pour regarder des livres et nous amuser à faire des dialogues avec les marionnettes. Au moment d'arrêter, les enfants ne veulent plus partir, ils sont très en demande de moments privilégiés. Nous prenons alors un petit temps avec chaque enfant pour regarder les livres et parler des images et des personnages.

Séance 11 « … Un peu de musique… »

Durée : 35 minutes
Conte : les musiciens de Brême
Résumé : *Un vieil âne fatigué, décide de partir courir les routes en direction de Brême pour devenir musicien. En chemin il rencontre plusieurs vieux animaux, tous rejetés par leur maître comme n'étant plus bon à rien. Ils décident de vivre tous ensemble dans une chaumière, pour faire de la musique et couler d'heureux jours.*

Lors de cette séance, les effectifs sont réduits, deux enfants sont en sortie, et une autre en visite. Seul W. et Sh. peuvent participer à l'atelier. Cet effectif réduit n'est pas un mal. W qui est d'habitude angoissé se sent plus apaisé. Et Sh. qui a de significatives difficultés dans l'émergence du langage pourra avoir un moment de partage favorisé. De plus aujourd'hui, nous avons choisi d'effectuer un conte en musique. Les deux enfants n'ont pas l'habitude d'entendre un instrument. Ils sont au début perplexes et peu rassurés. Ils doivent se laisser apprivoiser. Alors ils touchent le ukulélé que nous avons amené, nous leur proposons de toucher les cordes, de tirer les cordes et d'entendre le bruit. Quand il voit le ukulélé, W. dit « guitare » et effectivement le ukulélé ressemble à une petite guitare. Au début W. a peur, c'est nouveau, alors il fait mine de se cacher sous la table, il a même peur de le toucher, mais lorsque on lui fait remarquer que Sh. le touche, il essaie puis tape des mains.
Le conte peut commencer, le ukulélé est intégré à l'histoire et chacun des animaux est représenté par un accord de musique. A la fin, une petite chanson clôture le conte : *une chanson douce.* Les enfants sont captivés par la musique, W. et Sh. sont souvent des enfants très remuants, mais là ils prennent un réel plaisir à écouter. A la fin ils

applaudissent et W. s'écrie « c'est super ! ». Ensuite nous passons à l'activité après le conte, nous leur demandons s'ils connaissent des chansons alors nous chantons ensemble « ainsi font, font » et ensemble nous mimons la chanson. Ensuite W. demande le « liv ». En effet le plus souvent après le conte nous montrons le livre. Il s'agit d'un livre texture sur les musiciens de Brême. Alors nous regardons les images, W. pose beaucoup de questions de type « c'est qui » « c'est quoi ». Sh. la plupart du temps répète le début du mot et la chanson du langage, mais son articulation est encore hésitante. Nous sentons également que le conte fait naître l'expression de certaines émotions : W. qui vit des choses difficiles à ce moment là dans la dynamique familiale, et dont la mère a eu un accident, dit en voyant dans le livre la porte s'ouvrir et se fermer « papa cassé » « papa cassé ». C'est après que nous apprenons que sa mère a eu un accident et qu'il a moins de visite de son père. Le conte et les images proposées ont donc suscité une verbalisation de la part de W.

Puis W. et Sh. prennent les marionnettes qui sont dans le coin lecture et nous faisons des dialogues. Sh. arrive à dire « onyou » « a ya ? », W dit « bonjour » « le monsieur » « ya le loup » en parlant de la marionnette loup. Nous passons donc un long moment pour l'activité et les enfants apprécient beaucoup ce moment de partage. W. ne veut plus partir. Comme les autres enfants n'ont pas pu assister au conte musical, le personnel de la pouponnière nous demande de le refaire à la prochaine séance.

Séance 12 « …encore un peu de musique … »

Durée : 35 minutes

Conte : les musiciens de Brême

Résumé : *Un vieil âne fatigué, décide de partir courir les routes en direction de Brême pour devenir musicien. En chemin il rencontre plusieurs vieux animaux, tous rejetés par leur maître comme n'étant plus bon à rien. Ils décident de vivre tous ensemble dans une chaumière, pour faire de la musique et couler d'heureux jours.*

A la demande des enfants et du personnel, l'expérience du conte en musique sur les musiciens de Brême est réitérée. Les enfants sont tous présents. Les enfants réclament le « manger » (S. et W.), ils attendent le rituel du bonjour, où la petite marionnette vient faire semblant de leur croquer le doigt.

« Qu' y a-t-il dans mon sac », W. répond « l'histoire ». Il montre par là même qu'il a compris l'idée du « sac à histoires ». Le sac à histoires est le petit sac en toile duquel nous sortons un objet en lien avec le conte et qui marque l'entrée dans le monde de l'imaginaire. Les enfants ne répètent pas toute la formulette mais reprennent l'intention de la phrase en répétant le dernier mot « sac sac ».
Puis vient le temps du conte et du ukulélé. Les enfants ont d'une manière générale une attention beaucoup plus soutenue que lors des premières séances d'atelier.
S., demeure très calme, elle ne se laisse plus perturber par le mouvement des autres enfants. Elle écoute et pose des questions en respectant le tour de parole. « C'est quoi ça » « c'est le chien ». Elle suit le fil de l'histoire et anticipe certaines réponses lors des répétitions.
Ainsi dans les musiciens de Brême, la phrase « alors l'âne et le chien et le chat…partent sur les routes » revient plusieurs fois. Dans la manière de raconter, nous pouvons laisser un laps de temps entre « chien… et le chat », donnant par là même la possibilité aux enfants de dire « le chat ». Ils peuvent devenir acteurs du conte et vivre le rythme du récit dans le corps.

W. est beaucoup moins angoissé. Etant donné qu'il a pu assister à la séance précédente avec le même conte, cela le rassure. En début de séance nous lui expliquons qu'il connaît l'histoire. Nous sentons ainsi qu'il est beaucoup moins méfiant que les fois précédentes.
Sh. ne parle pas, mais demeure très attentive et cela depuis plusieurs séances. Elle répète l'intonation, ainsi que quelques voyelles et certaines syllabes « pa » « ma ». C. est assez volubile, mais elle se concentre un peu plus. Elle apprécie la musique qui semble l'apaiser. Nous sentons une certaine émulation dans le groupe, en effet C. répète ce que W. et S. disent.

Le comportement de A. a changé depuis un mois et demi. Elle était la plus avancée dans l'émergence du langage et semble régresser. Elle est comme absente. Elle réagit beaucoup moins qu'au début aux séances d'atelier et que le reste du groupe aux mots, aux mimiques et aux gestes. Après une discussion avec son auxiliaire de puériculture référente, nous apprenons que A. seulement en accueil de jour depuis plusieurs mois, a beaucoup changé. L'auxiliaire de puériculture a également remarqué un changement sur le plan du langage et de la parole et surtout de son comportement. Depuis

qu'elle est retournée dans sa famille, elle a un comportement d'opposition passive. Ainsi, dès lors qu'elle est confrontée à un interdit ou une frustration, elle fait mine de se « liquéfier » et se laisse choir sur le sol. Elle n'avait pas cette attitude il y a quelques mois. D'autre part, elle a été plusieurs fois absente de l'atelier depuis le mois de janvier, le plus souvent sa famille ne s'étant pas présentée à l'accueil de jour.

D'autre part, nous avons pu remarquer qu'elle baîllait souvent lors des séances et arrivait avec d'importants cernes sous les yeux. Ce constat a été confirmé par les auxiliaires de son groupe. Son comportement, particulièrement en ce qui concerne le langage et la parole, est inquiétant. Pour cette raison nous l'avons signalé au personnel de la pouponnière.

4) Synthèse des ateliers

Quel chemin avons-nous parcouru avec ces enfants depuis plusieurs mois ? Quelles observations générales pouvons nous constater à la lumière de ces expériences ? Elles sont nombreuses.

Pour commencer, il semble nécessaire de rappeler les difficultés que nous avons rencontrées lors des premiers ateliers. « Un voyage de mille lieues commence par un pas » et c'est ce premier pas qui est souvent le plus difficile. Pour la mise en place de l'atelier, ce premier pas était de construire un cadre aussi rassurant que possible pour les enfants, et, qui permette dans le même temps une certaine liberté pour la pratique de la conteuse. Cependant l'histoire de ces enfants a nécessité au début un cadre très contenant, c'est à dire une petite pièce où ils s'asseyaient autour d'une table. Ce cadre qui pour nous semblait rigide, a pu s'assouplir au long des séances, pendant que la confiance des enfants grandissait. Ainsi nous avons pu nous installer sur des tapis tous ensemble, ce qui était beaucoup plus chaleureux.

Une autre difficulté a été de se confronter à l'anxiété des enfants. En effet, ils ont eu besoin de plusieurs séances pour nous faire confiance. Les enfants de la pouponnière ont tous une histoire souvent douloureuse, marquée par la séparation et les violences familiales; les nouveaux visages ne sont donc pas forcément les bienvenus. Avec détermination et bienveillance nous avons accueilli leurs angoisses, sans remettre en question la mise en place de l'atelier. D'autant que la force des contes est de permettre au petit enfant de s'identifier aux personnages et aux situations rencontrées, et expérimenter certaines émotions parfois intenses. Aussi nous avons pu observer qu'en faisant confiance

à la conteuse, les enfants gagnaient en confiance en eux. Cette confiance est pour nous un élément fondamental pour aider l'enfant à s'exprimer ou susciter l'envie de communiquer.

A leur anxiété s'ajoutait une grande agitation. Il ne s'agissait pas de l'agitation normale du petit enfant qui accompagne le plus souvent ses productions verbales de mouvements, mais d'une agitation liée aux angoisses et à la vie en collectivité. Elle se manifestait par un éparpillement de l'attention. Au fil des séances, nous avons remarqué une grande évolution, les enfants ont pu alors rester attentifs sur une histoire, puis sur une activité. Il y avait toujours du mouvement, ce qui peut laisser croire à de l'agitation, mais le conte, nous l'avons vu, fait ressurgir des émotions et ces émotions sont verbalisées et accompagnées de mouvements ; il ne s'agissait pas de la même agitation qu'au début. L'atelier conte avec des tout-petits est donc vivant ! Un enfant qui bouge ne veut pas dire un enfant qui n'écoute pas, c'est un enfant qui réagit.

Cet espace conte était également un moment où le langage et la parole étaient au premier plan. Même s'il s'agissait d'un groupe d'enfants, nous veillions à ce que chacun puisse s'exprimer. Ainsi quand plusieurs enfants parlaient en même temps, nous prenions le temps de regarder, d'écouter et de répondre à chacun d'eux dans le respect des tours de parole. Cette mise en valeur du « sujet » au sein du groupe, commençait dès le rituel du bonjour avec la peluche. Celle-ci disait bonjour individuellement à chaque enfant du groupe en faisant le tour de la table. Au fil des semaines, un jeu symbolique s'est mis en place avec eux, la peluche faisait semblant de « croquer » l'index de chacun d'eux. Les enfants étaient en demande à chaque début d'atelier ; ils tendaient leur bras et leur index afin que la peluche « mimi bisous » leur croque le doigt. Par ce geste symbolique ils ont compris qu'à l'intérieur du groupe chacun d'eux était « sujet ». Nous avons également observé une évolution quant au développement de leur langage, ce que nous verrons en détails à travers les bilans.

Nous avons aussi noté des changements de comportements entre les enfants. Au début de l'atelier, nous avions remarqué peu d'interactions entre eux, il s'agissait la plupart du temps de cris pour obtenir une place ou un jouet. Après plusieurs mois, ils verbalisent l'absence d'un autre enfant; ils se disputent moins entre eux pour être à une place en particulier ; ils sont plus solidaires, comme en témoigne cette interaction entre W. et S. W. était angoissé avant l'atelier, il voulait venir, et au dernier moment il pouvait

se mettre à pleurer. Ce jour là, S. est allée vers lui, a pris sa main et lui a dit « c'est l'histoire ».
Enfin l'atelier a permis aussi que ces enfants malgré leur douloureux parcours puissent connaître des moments de joie et c'est avec plaisir que nous avons partagé ces rires et sourires.

Pour le personnel cette expérience a contribué à compléter les recherches et activités pratiques concernant le langage des tout-petits. D'autre part la pratique de l'atelier a permis, selon leurs témoignages, de se rendre compte que les enfants étaient en demande d'histoires et d'imaginaire et particulièrement de contes qui viennent mettre des mots sur leurs émotions. Les semaines où nous ne venions pas, les enfants demandaient « lhistoi » « le loup » ou « siya ». Ainsi les dons faits à la pouponnière cette année, ont été consacrés à la création d'un « espace conte », pour répondre aux besoins des enfants. Nous espérons qu'ils chemineront encore souvent aux côtés du Chaperon rouge, de Boucle d'or et de tous les autres.

III LES TESTS

1. Epreuves utilisées

Les épreuves choisies, devaient nous permettre d'objectiver les profils langagiers des enfants du groupe, tout en tenant compte de leur jeune âge et de l'éventualité de difficultés dans l'émergence du langage. Aussi, avons-nous décidé d'utiliser pour notre protocole d'étude, les épreuves de la batterie d'évaluation EVALO BB, élaboré par Françoise COQUET, Pierre FERRAND et Jacques ROUSTIT. Cette batterie présente l'avantage de pouvoir observer et évaluer l'enfant même avec peu ou pas de langage. Elle comprend deux protocoles, un pour l'enfant âgé de vingt mois, un autre pour l'enfant âgé de vingt-sept mois ; elle est fondée sur les lignes de base de compétences et de modalités de fonctionnement.
L'ensemble des épreuves a pour but de décrire un profil global de l'enfant par rapport à une moyenne, il ne s'agit donc pas de réduire l'enfant aux seules épreuves observées. C'est pour cette raison que certaines épreuves admettent un calcul en scores, mais d'autres s'intéressent seulement au point de vue qualitatif et définissent des comportements.

Nous avons choisi d'utiliser les épreuves du protocole vingt-sept mois. En effet tous les enfants du groupe ont au moins vingt sept mois et moins de 36 mois au jour de la première passation.
Le protocole vingt-sept mois permet en outre de dépister de manière précoce, les enfants qui peuvent souffrir de difficultés socio langagières.

Les épreuves s'organisent selon 5 axes :

- Rapport aux autres
- Expression
- Compréhension du langage
- Rapport aux objets
- Praxies

a. Description des épreuves

➢ Rapport aux autres

Cet élément est mis en évidence par l'attention conjointe qui est la capacité à s'intéresser en même temps, pour un adulte et un enfant à un même objet. Il n'y a pas d'épreuve spécifique d'attention conjointe, celle-ci est observée tout au long de la passation et particulièrement dans le cadre du jeu libre/jeu partagé.
Quatre situations sont prises en compte comme comportement d'attention conjointe :

- L'enfant regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre (item qualitatif)
- L'enfant cherche à attirer l'attention sur lui par regards, mimiques ou gestes
- L'enfant attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse
- L'enfant regarde les images avec l'adulte

Le score brut de cette épreuve est sur trois points

➢ Expression

L'évaluation de l'expression se fait principalement dans le cadre d'une épreuve de jeu libre / jeu partagé. C'est à dire que pendant un temps, l'enfant a à sa disposition un ensemble de jouets, support à l'expression verbale. Après une situation de jeu libre, l'enfant peut entrer en relation avec le testeur, le jeu devient alors partagé.
Le jeu libre permet d'observer : les onomatopées (score brut sur cinq points), les mimiques (score brut sur cinq points), les gestes (score brut sur huit points).
Le jeu partagé implique plusieurs épreuves : dénomination des parties du corps, dénomination d'objets, production morphosyntaxique.

Dénomination des parties du corps

En montrant sur une poupée ou sur le testeur, l'enfant est invité à répondre à la question « comment ça s'appelle ». Le score brut est sur dix points.

Dénomination d'objets

Pendant le temps de jeu partagé, il s'agit de demander à l'enfant de nommer les objets ou les actions. L'enfant répond alors à la question « qu'est ce que c'est » « qu'est ce qu'il fait ». Le score brut de cette épreuve est sur neuf points.

Production morphosyntaxique

L'enfant doit verbaliser les actions réalisées par le testeur en répondant à la question « dis-moi ce qui se passe/ce que fait… ». Le score brut de cette épreuve est de trois points.

➢ Compréhension

L'évaluation de la compréhension se fait dans le cadre du jeu partagé, d'une épreuve de désignation d'objet, d'une épreuve de désignation des parties du corps et d'une épreuve de reconnaissance auditive. Dans le cadre du jeu partagé est évalué le lexique en compréhension, où l'enfant répond à la question « montre-moi… » et « fais… », et doit désigner les objet ou réaliser des actions (score brut de l'épreuve sur douze points). Pour la morphosyntaxe en compréhension l'enfant répond à la question « fais comme je dis » et doit réaliser l'action proposée (score brut de l'épreuve sur sept points). Pour la désignation des parties du corps, le testeur dit à l'enfant « montre-moi ». Le score brut de cette épreuve est sur dix points.
L'épreuve de gnosies auditives consiste à identifier des bruits et cris d'animaux et de désigner l'image correspondante. Le score brut de cette épreuve est de six points.

➢ Rapport aux objets

Le rapport aux objets est évalué dans le cadre de la mise en situation symbolique d'utilisation d'objets sociaux. Chaque objet est présenté l'un après l'autre en disant « c'est pour quoi faire ? ». Quatre objets sont proposés (brosse à dents, lunettes, téléphone, gobelet), pour chacun il s'agit de noter si l'enfant l'a utilisé de façon inadaptée ou conventionnelle. Dans ce dernier cas, il faut noter si cette utilisation se

fait de manière spontanée, sur incitation, sur imitation. Seule l'utilisation conventionnelle spontanée est prise en compte dans le score final (score brut sur quatre points)

➢ Praxies oro-faciales

L'épreuve des praxies est réalisée sur imitation, sans donner de consignes verbales. Il s'agit de souffler, ouvrir grand la bouche, tirer la langue, faire un baiser, faire un grand sourire. Le score brut de cette épreuve est sur cinq points.

b. Les scores

Les scores bruts sont reportés sur un tableau qui permet de les convertir en scores pondérés, selon différents coefficients qui sont donnés dans l'Annexe III de ce mémoire. Le score global permet de situer l'enfant par rapport aux autres. Ce test permet donc de situer un enfant par rapport à ses pairs du même âge. L'étalonnage est en quartiles. Les quartiles d'une série statistique, sont les intervalles q1, q2, q3 et q4 qui partagent la population en quatre parties de même effectif (25% de la population pour chaque quartile), et connaissent des performances croissantes. Ici le premier quartile est décomposé lui-même en deux classes : Q1 (d) pour les sujets « en difficulté » et Q1 (f) pour les sujets « fragiles ». En outre le tableau de report des scores permet de voir au-delà du score global, les domaines qui présentent plus ou moins de difficultés pour l'enfant. Le quartile deux (Q2) correspond à une zone de performance en-dessous de la médiane mais qui n'est pas critique, et le quartile trois (Q3) correspond à une zone de performances au-dessus de la médiane. Enfin le quartile quatre (Q4) correspond à la zone de performances des plus hauts scores. Cette batterie d'évaluation ne cherche pas à donner le diagnostic d'un trouble, mais permet d'une part de percevoir l'hétérogénéité ou non des difficultés de l'enfant, ainsi que son positionnement en terme statistique.

Tableau du profil de l'enfant en scores pondérés

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

2. Présentation des résultats

EVALUATION ET ANALYSE

- 1 -

Première évaluation

S.

S. est une enfant née en décembre 2008. Elle a donc trente-quatre mois (deux ans et dix mois), au cours de la première passation. C'est une enfant issue d'une famille bilingue, elle est à la pouponnière dans le cadre d'un placement définitif. Elle est au premier abord taciturne et parle peu, mais nous remarquons qu'elle écoute tout. Elle apparaît comme émotive et sensible aux mimiques de l'interlocuteur. Elle accepte de venir avec nous, mais demeure timide et sur la réserve. Elle fuit le regard pendant plus de la moitié de la passation. Elle ne répond pas au « bonjour » ni par la parole, ni par le geste. Mais elle nous regarde de temps à autre et accepte de s'asseoir en face de nous. Elle semble adaptée socialement à la situation, même si elle n'emploie pas de routine de salutation.

Comportements non verbaux

S. prend les jouets et sourit. Elle bouge le chien, puis le chat, puis la voiture, elle veut tout toucher et nous notons un éparpillement dans l'attention. Quand elle prend le chien, elle tourne son regard vers l'adulte référent, présent lors de la passation, et s'exprime par onomatopées « o » « ya ». Elle ne fait le bruit du chien, du chat et de la voiture que sur l'incitation de l'adulte. Si l'objet lui est repris, elle tend la main et fait mine de l'attraper en poussant un cri. A l'évocation du bébé qui est tombé et qui pleure elle prend une mimique triste.

Lexique

La dénomination est difficile, seul chat, chien et bébé sont exprimés : /chat/ien/bébé/ La désignation est possible pour les éléments simples ou les parties du tout (« montre-moi la tête du chien » par exemple), mais cela est impossible pour les phrases simples « il marche », elle attrape alors l'objet pour le garder.

La morphosyntaxe

La morphosyntaxe est très réduite. Aucune production en morphosyntaxe n'est notée. Deux éléments sur les sept proposés ont pu être réalisés dans le cadre de la morphosyntaxe en compréhension : « le monsieur se promène ; la voiture roule » ; on note des difficultés d'attention pour les suivants plus qu'un réel manque de compréhension.

Utilisation d'objets sociaux

Deux éléments sur quatre sont utilisés de façon adaptée : la brosse à cheveux et les lunettes, mais cette utilisation nécessite une incitation et un accompagnement par le langage. Au cours de la passation, il n'y a aucune verbalisation de la part de l'enfant.

Dénomination/ désignation des parties du corps

En dénomination quatre sur les dix parties du corps sont dénommées et principalement celles du visage. Neuf parties du corps sont désignées, il est à noter que l'évaluation se passe en présence de la psychomotricienne, qui avec les enfants, chante des comptines sur les parties du corps. S. regarde très souvent la psychomotricienne entre chaque désignation.

Identification des bruits

S. est enthousiaste d'entendre les bruits et de les reconnaître ainsi que de voir l'image. Trois bruits sur six ont été identifiés : chien, vache, cochon.

Praxies oro-faciales

Trois des imitations sur les cinq proposées sont réalisées et S. semble prendre plaisir à cette épreuve, comme si c'était un jeu.

Attention conjointe

Au cours de l'évaluation, l'enfant regarde dans la direction de l'objet qu'on lui montre et attire le regard de l'adulte référent vers l'objet qui l'intéresse. Ici le chien. Mais S. dévie très souvent le regard lorsque nous la regardons. Nous remarquons qu'en situation plus angoissante elle lève les yeux vers le haut à droite.

Clôture de séance

Elle ne veut pas partir, nous sentons une angoisse du départ et de l'abandon très présente chez cette enfant. Elle veut rester auprès de nous et venir dans nos bras, elle dit alors « jouer » ou « jouet », mais elle ne nous montre pas un jouet lorsqu'elle verbalise cela.

CONCLUSION DE LA PREMIERE EVALUATION

Lors de la passation, d'un point de vue clinique, S. semble être à un stade de compréhension, désignation d'images et dénomination d'objets du quotidien (vers dix-huit mois), mais la réponse adaptée à une question simple (vers vingt mois) paraît difficile. Elle se sert de certains objets dans leur utilisation habituelle (quinze mois) mais ne semble pas vouloir jouer à faire semblant (dix-huit mois). Cette situation de test ne met sans doute pas en évidence toutes les capacités langagières de S. D'autant que l'appréhension, due à la situation psycho-affective des enfants, peut influencer les résultats. Nous relevons une production verbale d'environ vingt mois (mots pivots, négation seule, imitation de mots et onomatopées).
Aussi des éléments de retard dans l'émergence du langage ont été constatés.
D'un point de vue quantitatif, si les scores pondérés généraux situent S. dans le quartile trois pour le protocole vingt-sept mois, nous notons que les scores dans les épreuves de compréhension se situent dans le quartile deux et que le rapport aux objets demeure dans le quartile un « fragile » (Q1 f). Le profil n'est pas homogène pour un enfant de trente-quatre mois lors de la passation.

Pour les scores pondérés détaillés elle obtient :

- 15 pour le rapport aux autres
- 35 pour l'expression
- 28 pour la compréhension
- 3 pour le rapport aux objets
- 6 pour les praxies oro-faciales

Le score total pondéré de S est de 87

Profil de S dans le tableau des scores pondérés lors de la première évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

Deuxième évaluation

S.

S. a trente-neuf mois (soit trois ans et trois mois) lors de la deuxième évaluation. Elle accepte volontiers de venir « jouer ». Lorsqu'elle arrive elle répond à notre bonjour par / bonjour siya/ et nous montre ses lunettes de soleil. Elle nous dit /joué/ et /papa/, nous comprenons qu'elle reçoit ce jour là une visite de son père.

Comportements non verbaux

Lors du jeu libre, elle prend les jouets et se constitue un petit scénario, ce qui donne lieu a beaucoup de productions de comportements non verbaux. Plusieurs gestes accompagnés de verbalisations sont notés, comme /gaçon assi/ ou /dodo bébé/. Contrairement aux autres enfants du groupe qui sont plutôt dans l'exploration, S. construit une histoire avec ses jouets et intègre le testeur en lui montrant ce qu'elle fait.

Lexique

En production, S a pu dénommer les objets, les parties d'un tout, et une action, / i pleure /. Tout le lexique en compréhension a pu être identifié, tant pour les objets que pour les actions.

Morphosyntaxe

Cette épreuve est tout à fait possible tant en compréhension qu'en production, ce qui n'était pas possible lors de la première évaluation.

Utilisation d'objets sociaux

Trois objets sur les quatre présentés sont utilisés spontanément de manière adaptée (brosse à cheveux, lunettes, gobelet). Le téléphone est exploité de manière adaptée mais sur incitation. De plus cette épreuve a été l'occasion de nombreuses productions verbales : / brosse è coiffe/ ; /les yunettes moi / ; / éphone allo papa, allo siya / ; /le verre /.

Dénomination/ désignation des parties du corps

Tant en production qu'en compréhension S. a identifié et produit la plupart des parties du corps. Le seul élément non réalisé est la production de « les yeux »

Praxies oro-faciales

Quatre praxies sont réalisées sur le cinq proposées. Elle ne réalise pas le « grand sourire » sur imitation sans doute plus par timidité que par incapacité.

Gnosies auditives

Cinq sur les six bruits proposés ont été reconnus. S. semble se souvenir de certains ateliers où nous faisions le bruit des animaux. En effet elle nous dit /c'est l'histoi, le loup le loup, hou hou/

Attention conjointe

S. peut se mettre en situation d'attention conjointe. Elle peut attirer le regard de l'adulte sur elle ou vers un objet qui l'intéresse en associant le geste et le mot. Elle peut rester avec l'adulte pour regarder des images. Son attention n'est plus dispersée comme lors de la première évaluation.

Clôture de séance

Lorsque nous lui apprenons que nous avons fini de jouer, elle répond /S veut jouer / / pa pati /. Mais elle n'est pas dans la frustration, nous arrivons à lui expliquer que c'est fini et qu'elle doit y aller car il y a d'autres personnes qui l'attendent dans la journée. Cette clôture de séance a donc pu s'effectuer par le dialogue.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME EVALUATION

D'un point de vue qualitatif, S. a beaucoup évolué. Son comportement est passé du « tout-petit » à la petite fille qui va bientôt aller à l'école.
Elle s'intéresse aux histoires simples ce qui correspond à un âge de trente-six mois dans le développement normal de l'enfant. Elle comprend et respecte une règle de jeu simple (ce que peut faire normalement un enfant entre trente-six et quarante-deux mois). D'autre part elle est capable de créer un petit scénario dans le jeu (vers trente-six mois). De plus elle s'essaye à redire une histoire ou une chanson (entre trente-six et quarante-deux mois) et pose beaucoup de questions « c'est quoi, c'est qui ? », ce qui correspond à un âge de vingt-quatre mois dans le développement normal de l'enfant.

D'un point de vue quantitatif S. a évolué tant sur le plan de l'expression que de la compréhension, en étant pour les deux domaines dans le quartile quatre (Q4) lors de cette deuxième évaluation. Le rapport aux objets est également plus adapté et se situe dans le quartile deux (Q2). Son profil global se situe dans le quartile quatre (Q4)

Pour les scores pondérés détaillés elle obtient :

- 15 Pour le rapport aux autres
- 55 pour l'expression
- 46 pour la compréhension
- 9 pour le rapport aux objets
- 8 pour les praxies oro-faciales

Son score total pondéré est de 133

Profil de S dans le tableau des scores pondérés lors de la deuxième évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

EVALUATION ET ANALYSE

-2-

Première évaluation

Sh.

Sh. est une enfant née en février 2009, elle a donc trente-deux mois (deux ans et huit mois), au cour de la première passation. C'est une enfant en placement séquentiel, mais qui a été placé dès la naissance à la pouponnière. Elle a donc vécu depuis lors en collectivité. Sh a un jumeau. C'est une grande prématurée, à la naissance son pronostic vital était en jeu. Au premier abord elle semble peu timide, mais le personnel de la pouponnière nous prévient qu'elle ne parle pas. Elle est assez dynamique et tonique au plan moteur, et la durée de la passation semble pour elle trop longue.

Le personnel de la pouponnière nous explique également que Sh. a beaucoup de mal à rester concentrée sur une activité. Elle vient volontiers vers nous pour les tests, et sans véritablement fuir le regard, elle ne se tourne pas vers nous, elle ne dit ni un mot, ni un bruit et n'emploie aucune routine de salutation. Mais dès le début de la passation elle veut déjà repartir, son attention est très labile et son comportement assez instable.

Comportements non verbaux

Lors du jeu libre/jeu partagé, Sh. n'est pas intéressée par la passation. Elle se précipite vers un jouet dès qu'on le sort du sac, le touche une seconde et tourne déjà la tête pour passer à autre chose. Nous pouvons tout de même observer une mimique de surprise, lorsque le premier jouet lui est présenté, ainsi qu'une mimique de joie, mais elle n'entre pas du tout dans le jeu et n'utilise pas les jouets comme des jeux.

Il est à noter que le comportement de frustration ne se manifeste pas par des cris ou des pleurs. Dès lors qu'on lui reprend un jouet, soit elle n'a pas de réaction, soit elle tente de le reprendre avec force, puis lâche prise au bout de quelques essais.

Lexique

La dénomination est impossible et aucun mot n'est dit dans cette épreuve ou même dans le reste de la passation. Seul « chat » et « chien » peuvent être désignés pour les objets, où Sh demeure un peu concentrée. Mais pour les actions elle n'est déjà plus intéressée, l'épreuve est trop longue pour elle. Elle ne s'intéresse pas aux objets présentés et tourne la tête, regarde la salle, touche la table, passe sous la table. Mais toutes ses actions ne font pas intervenir l'adulte. Elle n'est pas dans la volonté de communiquer.

Morphosyntaxe

Tant en compréhension qu'en production, aucun élément de morphosyntaxe n'a pu être établi dans le langage de Sh. Sa concentration est à rude épreuve et nous ne pouvons pas finir la passation de l'épreuve.

Utilisation d'objets sociaux

Deux objets sur quatre ont pu être utilisés selon l'usage conventionnel mais sur incitation : la brosse à cheveux et les lunettes. Mais il faut noter pour les lunettes, que Sh. les a posées sur le poupon et non sur elle. Pour le téléphone elle le prend tout d'abord pour taper sur la table, puis sur imitation elle le met à son oreille, fait mine d'écouter, mais ne parle pas. Elle met alors le combiné de téléphone à l'oreille du poupon. Le gobelet qui est un objet du quotidien n'est pas utilisé de manière adaptée, le faire « semblant » n'est pas possible pour Sh.
La concentration demeure difficile tout au long de l'épreuve.

Dénomination/désignation des parties du corps

Etonnamment, même si aucun mot et aucun son ne sont prononcés au cours de cette épreuve tant en compréhension /désignation, qu'en production, il n'en demeure pas moins que Sh. reste attentive tout au long de l'épreuve. Elle écoute, regarde ce que nous faisons mais ne dit rien et ne fait rien.

Identification de bruits et de cris

Aucun bruit n'est identifié. Il n'y a toujours pas de verbalisation dans cette épreuve ni d'association du bruit à l'image. Le bruit ne semble pas lié à l'image pour elle. Elle a tout de même eu une mimique d'étonnement à l'écoute du cri du chien, ce qui montre qu'elle a entendu le cri, puis elle s'est très vite désintéressée de l'épreuve.

Praxies oro-faciales

Seul le mouvement de tirer la langue a pu être réalisé. Mais la non réalisation des autres ne veut pas dire un manque de capacité, il s'agit plus d'un comportement d'opposition et une volonté de ne pas rentrer dans le jeu ou l'activité proposé par l'adulte.

Attention conjointe

Au cours de la passation nous avons pu observer que Sh. regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre, mais que cette attention demeure très labile. Elle n'a pas cherché au cours de la passation à attirer le regard de l'adulte (sur elle ou pour monter un objet) par des gestes ou des mimiques ou même le regard. Elle n'a pas regardé les images, elle a voulu tout de suite les toucher et les attraper.

Clôture de séance

Sh. accepte facilement de partir. Elle n'emploie pas non plus de geste ou de mimique pour dire au revoir.

CONCLUSION DE LA PREMIERE EVALUATION

D'un point de vue général Sh. ne semble pas vouloir communiquer. Elle ne s'intéresse pas à l'autre dans les échanges, et ne fait pas de référence à l'adulte. Elle participe corporellement à la situation, mais comme si elle était seule.
D'un point de vue clinique, la passation a mis en évidence des difficultés d'attention et de concentration. Ainsi au bout de quelques secondes l'enfant se désintéresse de ce qui lui

est présenté, montré ou dit. D'un point de vue de la compréhension, elle n'a pas montré sur les images ce que nous lui avons demandé, ce qui correspond normalement la capacité d'un enfant entre dix-huit et vingt mois ; ni répondu de façon adaptée à un ordre simple (vingt-quatre mois). En effet Sh. n'a prononcé aucun son, aucune syllabe, aucun mot au cours de la passation. Mais elle a montré tout de même, quelques signes d'attention lors de l'écoute des bruits, ce qui montre qu'elle perçoit tout de même les sons. Ainsi nous pouvons nous poser la question au premier abord, d'un cas de surdité, puisque Sh se comporte comme si elle n'entendait pas. Après renseignement auprès de l'équipe, il n'en est rien d'un point de vue médical. Elle n'a pas non plus joué à faire semblant (ce que peut faire un enfant normalement entre douze et dix-huit mois), et a beaucoup de mal à rester attentive sur un jeu (vers vingt-quatre mois).

D'un point de vue plus quantitatif, le profil de Sh. est homogène et se situe dans le quartile un, principalement dans les zones « fragile « et « en difficulté ».

Nous constatons ainsi pour Sh. un retard très significatif, pour ne pas dire inquiétant dans l'émergence du langage.

Pour les scores pondérés détaillés elle obtient :

- 5 pour le rapport aux autres
- 6 pour l'expression
- 2 pour la compréhension
- 0 pour le rapport aux objets
- 2 pour les praxies

Son score pondéré total est de 15

Profil de Sh. dans le tableau des scores pondérés de la première évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

Deuxième évaluation

Sh.

Sh. a trente-sept mois lors de la deuxième évaluation (trois ans). Elle est très différente de notre première rencontre. Elle a beaucoup évolué depuis la première évaluation, notamment dans le domaine de la concentration. Il faut noter également qu'elle est désormais prise en charge une fois par semaine par une orthophoniste depuis deux mois. Son changement de comportement depuis sa prise en charge a pu être également constaté lors des ateliers où Sh était très attentive, et participait verbalement au conte. Elle vient volontiers avec nous pour cette deuxième évaluation

Comportements non verbaux

Lors du jeu libre, nous notons une mimique de joie lorsqu'elle voit la voiture. Elle prend les jouets, mais n'intègre pas le testeur dans le jeu. Elle fait /wawa/ pour le bruit du chien. Puis elle s'amuse à faire rouler la voiture qui tombe. Elle verbalise en se tournant vers nous /eueuyeuho/ mais ce n'est pas compréhensible.

Lexique

En production, nous ne tenons pas compte de la qualité de la parole dans cette épreuve. Ainsi elle a nommé le chat /ya/ et a fait le cri du chat /nia/, elle a nommé également la balle /bal/ ; enfin elle a fait le cri du chien /wawa/ et le bruit de la voiture /vvvvv/. Cinq items sur les neuf ont été réalisés, mais il faut noter qu'il s'agit principalement des bruits plutôt que des mots. Le lexique en compréhension est donné sauf « le pied du garçon » et « il court ». Mais elle peut désigner tout de même les autres actions. Ainsi neuf items sur les douze ont été désignés

Morphosyntaxe

La morphosyntaxe en production est impossible, mais la morphosyntaxe en compréhension est réalisée. Quatre items sur les sept proposés sont effectués.

Utilisation d'objets sociaux

Trois des quatre objets sont utilisés spontanément de manière adaptée. Elle dit /yone/ pour téléphone. Pour la brosse à cheveux elle s'approche de nous pour nous coiffer puis elle se coiffe, elle intègre donc le testeur dans son jeu. Pour le gobelet elle l'utilise de manière adaptée mais sur incitation verbale.

Dénomination/Désignation des parties du corps

Cette épreuve plait à Sh. elle rit beaucoup lors de la passation. Sh. peut montrer toutes les parties du corps proposées. En production, cinq parties du corps sont nommées même si nous notons de nombreuses modifications dans la parole.

Gnosies auditives

Deux bruits ont été identifiés sur les six proposés.

Praxies oro-faciales

Les imitations proposées sont toutes réalisées. Cette épreuve était impossible pour elle lors de la première évaluation. Nous avons remarqué que depuis sa prise en charge par un orthophoniste, Sh. lors des ateliers s'essaye à répéter les mimiques, les bruits et la chanson du langage. Cette dynamique se retrouve pendant cette épreuve.

Attention conjointe

Sh. peut se mettre en situation d'attention conjointe. Elle attire le regard de l'adulte par des syllabes principalement, ou une suite de plusieurs voyelles imitant la chanson du langage de l'adulte. Elle intègre l'adulte à son jeu et peut rester avec lui pour regarder des images.

Clôture de séance

Sh accepte d'arrêter le jeu lorsque nous lui demandons. Elle nous dit au revoir d'un geste de la main.

D'un point de vue qualitatif Sh. présente toujours un retard dans l'émergence du langage. Mais elle est aujourd'hui en constante évolution. Elle comprend les ordres simples ce qui correspond à un âge de vingt mois dans le développement normal de l'enfant ; elle s'intéresse aux histoires simples racontées par l'adulte (ce qu'un enfant fait normalement vers trente-six mois). Elle est maintenant capable de rester attentive un certain temps sur une activité ou un jeu (vers vingt-quatre mois). Pourtant elle ne combine pas encore deux mots (vers vingt mois). Pour l'instant en production elle imite la chanson du langage (vers seize mois) et les cris des animaux (vers dix-huit mois). D'autre part elle utilise les voyelles et quelques consonnes dans sa parole.

D'un point de vue quantitatif, Sh. a progressé dans tous les domaines et n'est plus dans le quartile un. Nous notons un décalage entre la compréhension et la production ce qui est normal dans l'émergence du langage. Sh. se situe d'un point de vue général dans le quartile trois, il n'en demeure pas moins qu'elle présente toujours un retard significatif dans l'émergence du langage, retard qui tend à se combler notamment depuis sa prise en charge en orthophonie. Ce retard nécessitera tout de même un long travail et un étayage du langage dans sa vie quotidienne.

Pour les scores pondérés détaillés elle obtient :

- 15 pour le rapport aux autres
- 17 pour l'expression
- 31 pour la compréhension
- 9 pour le rapport aux objets
- 10 pour les praxies

Son score pondéré total est de 82

Profil de Sh. dans le tableau des scores pondérés de la deuxième évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

EVALUATION ET ANALYSE

-3-

Première évaluation

C.

C. est une enfant née en Avril 2009, elle a donc vingt-neuf mois (deux ans et cinq mois) lors de la première passation. C. est une petite fille assez active et espiègle. Elle vient volontiers pour la passation des tests. Mais elle a des difficultés à finir les activités ou à laisser les objets. C'est la deuxième d'une fratrie de trois enfants, dont deux sont placés. Elle entre facilement dans la communication, elle sourit quand elle arrive et répond /bonyou/ sur la même intonation que ce que nous lui proposons. Elle répète notre prénom /siya/ lors de notre présentation.

Comportements non verbaux

Les onomatopées ne sont pas vraiment spontanées, mais les mimes et les gestes viennent plus aisément. Ainsi nous pouvons relever la mimique de joie à la vue des jouets. Nous notons également une intolérance à la frustration lorsque c'est la fin de l'épreuve et que les jouets doivent être rangés. Cependant nous nous rendons compte que l'intérêt pour le jouet se perd assez vite, mais dès lors qu'on fait mine de lui reprendre, il redevient intéressant. Un jeu de « c'est pour moi » « c'est pour toi » peut s'établir, cependant dès que nous sortons du cadre du jeu, le passage à la réalité est très frustrant laissant apparaître la colère de C.

Lexique

Elle nous regarde beaucoup au cours de cette épreuve, elle se concentre sur notre visage et sur ce que nous lui disons, d'autant qu'il y a beaucoup de petits objets à manipuler. Les personnages et objets sont dénommés et désignés, sauf « la dame et le monsieur » mais pour les actions cela demeure impossible, nous notons cependant, une mimique d'étonnement et un « poum » pour « elle tombe ». Ainsi six items sur douze sont désignés et six items sur neuf sont nommés.

Morphosyntaxe

Aucun élément de morphosyntaxe n'est réalisé tant en production qu'en compréhension lors de la passation de cette épreuve. C. se déconcentre très vite et porte son attention sur les autres objets de la pièce.

Utilisation d'objets sociaux

Les lunettes sont utilisées spontanément de façon adaptée, cela fait beaucoup rire C. Elle veut que nous les mettions également. A la fin de l'épreuve elle reprend les lunettes, et ne veut pas les laisser. La brosse à cheveux et le téléphone sont utilisés sur incitation. Mais le gobelet est utilisé de manière inadaptée : elle le fait rouler. Finalement un seul objet sur les quatre proposés est utilisé spontanément de manière adaptée.

Dénomination / désignation des parties du corps

Seules trois parties du corps sur dix ont été dénommées, mais la majorité a pu être désignée, c'est à dire huit sur les dix présentées. Nous remarquons que C. prend beaucoup de plaisir lors de cette épreuve, comme un jeu. Elle regarde alors la psychomotricienne, qui nous explique qu'elle fait une comptine sur les parties du corps avec les enfants.

Gnosies auditives

Trois gnosies auditives ont été reconnues sur les six proposées. Cette épreuve a suscité beaucoup d'émotions, le chien et la voiture l'ont fait beaucoup rire, mais le cri de la vache l'a angoissée. Il n'y a pas eu de verbalisations, seulement de la désignation lors de cette épreuve.

Praxies

C. regarde ce que nous faisons, mais elle ne réalise que le grand sourire comme une réponse au nôtre.

Attention conjointe

Au cours de la passation, C. est agitée à la fin de chaque épreuve, nous sentons que les changements l'angoissent. Mais elle est tout de même, souriante et rit plusieurs fois lors de l'évaluation. Cependant les verbalisations sont rares. Elle regarde dans la direction des objets qu'on lui montre et attire le regard de l'adulte, par un geste pointé, ou cri de colère, dès lors qu'elle veut un objet. Toutefois elle ne peut pas encore regarder les images avec l'adulte.

Clôture de la séance

La clôture de la séance est difficile, car C. ne veut plus partir. Elle veut garder un jouet et pleure. Dans un cri de colère elle dit /pa /. Alors l'adulte présent lors de la passation la rassure, puis elle se calme et accepte de rendre le jouet.

CONCLUSION DE LA PREMIERE EVALUATION

D'un point de vue clinique, C. comprend et réalise des consignes simples comme « donne » ce qui correspond à un âge de seize mois dans le développement normal de l'enfant. Elle montre également les parties du corps (ce qui est fait normalement par un enfant vers dix-huit mois). Elle sait montrer ce qu'elle veut avec un doigt (vers treize mois) et peut jouer à faire semblant (vers dix-huit mois). Hors test, à la fin de la passation nous avons pu constater la combinaison de deux mots (vers vingt mois) et l'utilisation de quelques mots surtout en répétition /bonyou/ (vers seize mois). La concentration sur les activités demeure difficile, mais C. paraît prendre plaisir à communiquer tout de même. D'autre part elle ne pose pas de questions (vers vingt-quatre mois) et ne répond pas encore de manière adaptée aux questions simples (vers vingt-quatre mois)

D'un point de vue quantitatif, les épreuves mettent en évidence des difficultés dans la compréhension qui se situe dans le quartile un (Q1). L'expression est correcte et se situe dans le quartile trois (Q3). Le rapport aux autres, les praxies et le rapport aux objets se situent dans le quartile deux (Q1).
Le profil rendu par les résultats est assez homogène, on relève une faiblesse du point de vue de la compréhension. Ces épreuves, du protocole EVALO BB vingt-sept mois,

montrent une certaine aspontanéité dans l'émergence du langage et dans la communication de C. D'autre part, si d'un point de vue global, son profil se situe dans le quartile deux, nous notons que la plupart des domaines évalués la situent dans le quartile un (Q1 f), c'est à dire dans la classe des sujets « fragiles ». Cela montre les difficultés qu'elle rencontre, dans cette période charnière de l'émergence du langage.

Pour les scores pondérés détaillés C. obtient :

- 10 pour le rapport aux autres
- 28 pour l'expression
- 20 pour la compréhension
- 3 pour le rapport aux objets
- 2 pour les praxies oro-faciales

Son score total pondéré est de 63

Profil de C. dans le tableau des scores pondérés de la première évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

Deuxième évaluation

C.

C. vient avec joie pour jouer avec nous. Elle répond /bonyou/ d'une petite voix à notre bonjour. Le comportement de C. a beaucoup évolué lors des ateliers. Elle peut rester concentrée plus longuement sur une activité et se disperse beaucoup moins. Elle pousse également moins de cris en réponse à la frustration et utilise plus volontiers un mot / pa/. Elle s'assoit à côté de nous et nous pouvons dès lors sortir le sac de jouets.

Comportements non verbaux

C. utilise la même onomatopée pour les trois animaux présents sur la table (vache, chien, chat). Mais c'est spontanément qu'elle réalise « miaou » contrairement à la première évaluation où les onomatopées étaient réalisées sur incitation. Nous notons une mimique de joie à la vue du sac de jouets. C. joue avec la balle et fait le geste de lancer la balle.

Lexique

Là encore, C. a changé, car elle peut rester assise en faisant l'activité proposée. En production les objets seulement sont nommés ce qui correspond à six éléments sur les neufs présentés. En désignation, seules les actions ne sont pas désignées, mais elle peut montrer les objets et la partie d'un tout. Ainsi huit éléments sur les douze sont désignés.

Morphosyntaxe

Cette épreuve n'était pas possible lors de la première évaluation. Cette fois, elle accepte de continuer le jeu et demeure attentive. En production il n'y a aucun élément de morphosyntaxe, ce qui semble logique dans son système puisqu'elle commence à peine à combiner deux mots. En revanche, en compréhension quatre éléments sur les sept attendus sont réalisés.

Utilisation des objets sociaux

Cette épreuve est l'occasion de plusieurs verbalisations. Dès qu'un objet est sorti du sac, C. fait une mimique de surprise et donne le nom de l'objet : /cheveux / pour brosse à cheveux, /yunettes/ pour lunettes, et / le verre / pour gobelet. Trois objets sont utilisés spontanément de manière adaptée, il s'agit des mêmes objets qu'elle a nommés. Le téléphone n'est pas nommé et elle l'utilise seulement sur incitation.

Dénomination / Désignation des parties du corps

Ici nous notons un décalage entre la compréhension et la production. Sept parties du corps sur les dix sont nommées. Neuf parties du corps sur les dix sont désignées.

Gnosies auditives

Trois éléments auditifs sur six ont été reconnus, il ne s'agit pas des mêmes que lors de la première évaluation. Les bruits d'animaux principalement ont pu être identifiés.

Praxies oro-faciales

Toutes les praxies ont pu être réalisées au cours de cette épreuve. Ce jeu d'imitation a beaucoup plu à C.

Attention conjointe

C. peut se mettre en situation d'attention conjointe. Ainsi elle regarde dans la direction de l'objet qu'on lui présente. Elle cherche à attirer le regard de l'adulte sur elle principalement par des mimiques. Elle peut regarder les images avec l'adulte et rester concentrée sur une acticité comme la lecture d'un livre.

Clôture de séance

C. nous demande / le liv le liv /, elle ne veut pas partir / pa pati /. Elle accepte finalement de partir en emportant un livre de la salle des contes.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME EVALUATION

D'un point de vue qualitatif C. commence à combiner deux mots /pa pati / ce qui correspond à un âge de dix-huit mois. Elle commence à remplacer les cris et les mimiques par des mots pivots comme /pa/. Elle montre sur une image ce qu'on lui demande (ce qui est réalisé vers vingt mois dans le développement normal de l'enfant) et peut répondre de façon adaptée à une question simple (vers vingt-quatre mois). Elle s'intéresse aux histoires simples qu'on lui raconte (vers trente-six mois). Pour son comportement elle est désormais capable de rester attentive un certain temps sur une activité ou un jeu (vers vingt-quatre mois).
D'un point de vue quantitatif C. se situe dans le quartile trois (Q3) avec un score total pondéré de 94. D'autre part nous remarquons qu'elle a évolué, aucun des domaines testés n'est dans le quartile un (Q1). Nous notons qu'il y a toujours un écart entre la compréhension et l'expression mais que cet écart tend à s'amenuiser.

Pour les scores pondérés détaillés C. obtient :

- 15 pour le rapport aux autres
- 32 pour l'expression
- 28 pour la compréhension
- 9 pour le rapport aux objets
- 10 pour les praxies oro-faciales

Profil de C. dans le tableau des scores pondérés de la deuxième évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

EVALUATION ET ANALYSE

- 4 -

Première évaluation

W.

W. est un petit garçon de vingt-sept mois (deux ans et trois mois) lors de la première passation. C'est un enfant issu d'une fratrie de deux enfants, il a une grande sœur. W. est un enfant placé dans le cadre d'une mesure judiciaire. C'est un enfant très angoissé. Le changement, la nouveauté, les nouveaux visages peuvent provoquer chez lui de graves crises d'angoisse qui se manifestent par des cris, de la violence ou des pleurs. Il est de ce fait très intimidé lors de la première évaluation, il a besoin d'être rassuré par l'adulte référent car il ne nous connaît pas encore. Il ne répond pas au « bonjour » ni par un mot, ni par un geste. Enfin, il accepte de venir et semble se rassurer par la présence de jouets. C'est un enfant assez expressif.

Comportements non verbaux

Les jouets suscitent très vite chez W. une envie d'extérioriser par des onomatopées. Il fait alors le bruit du chien, de la voiture. Il fait également beaucoup de mimiques accompagnées de verbalisations, par exemple des /ho/ avec une mimique de surprise. W. sait pointer du doigt pour désigner les objets. Nous notons tout de même des difficultés dans la frustration, avec une volonté de posséder les objets et des difficultés à les rendre.

Lexique

Il n'y a pas d'écart important entre dénomination et désignation et la plupart des personnages seuls ont pu être nommés. Dès lors que le mot est extériorisé il est répété plusieurs fois et W. le montre du doigt en regardant l'adulte. Les actions et les parties du tout ne sont ni désignées ni dénommées. Finalement trois objets sur les neuf présentés ont pu être dénommés et cinq ont pu être désignés sur les douze présentés.

Morphosyntaxe

Tant en production qu'en compréhension, aucun élément de morphosyntaxe n'a pu être relevé dans cette épreuve. D'autre part nous notons des difficultés de concentration sur l'activité.

Utilisation d'objets sociaux

Aucun objet n'a été utilisé de façon adaptée spontanément. La brosse à cheveux et les lunettes ont pu être utilisés de façon adaptée sur imitation, mais pour le téléphone et le gobelet, l'enfant est en opposition. Nous percevons une impossibilité pour l'enfant à rester attentif un certain moment sur une activité. Il crie et jette les jouets.

Dénomination/ désignation des parties du corps

L'enfant montre quasiment toutes les parties du corps (sept sur les dix proposées), toujours en regardant l'adulte pour approuver son choix. Mais il ne dénomme que trois sur les dix parties du corps proposées. Nous notons donc un décalage dans cette épreuve entre compréhension et expression.

Praxies oro-faciales

Seul tirer la langue et faire un baiser ont été réalisés, cette épreuve a beaucoup plu à W qui voulait continuer à tirer la langue longtemps encore après la fin de l'épreuve.

Gnosies auditives

L'épreuve des gnosies auditives a suscité un important enthousiasme chez W. Il a pris non seulement plaisir à écouter les bruits, il tapait des mains, prenait un air étonné à chaque fois qu'il entendait un cri mais aussi reproduisait tous les cris plusieurs fois. Cinq des bruits présentés ont été identifiés.

Attention conjointe

L'enfant regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre et cherche à attirer l'attention sur lui par des mimiques et des gestes. Mais son attention demeure très labile dans le cadre de l'attention conjointe. Il ne peut pas rester à regarder des images avec l'adulte.

Clôture de séance

W. n'a pas de difficulté pour terminer la séance, il fait au revoir de la main et verbalise en disant plusieurs fois /ovoir, ovoir/ et lorsque nous lui répondons, il répète encore plusieurs fois /ovoir, ovoir/.

CONCLUSION DE LA PREMIERE EVALUATION

D'un point de vue clinique, même si W. est dans l'opposition il comprend les ordres simples (ce qui correspond à un âge de seize mois dans le développement normal de l'enfant) ; et montre sur lui les parties du corps (vers dix-huit mois). Il cherche à faire pareil que l'adulte (vers dix-huit mois) mais n'est pas capable de rester attentif un certain temps sur une activité (vers vingt-quatre mois). Il utilise quelques mots, notamment comme pivot /pa, pa, pa/ répété plusieurs fois pour non ou je ne veux pas (vers seize mois), mais n'a pas combiné deux mots (vers vingt mois).
D'un point de vue quantitatif, W. se situe pour les résultats globaux dans le quartile deux (Q2). Son profil n'est pas homogène, puisque l'attention conjointe et le rapport aux objets se situent dans le quartile un (en difficulté). La compréhension et les praxies se situent dans le quartile deux, et l'expression dans le quartile quatre.

Pour les scores pondérés détaillés W. obtient :

- 6 pour l'attention conjointe
- 33 pour l'expression
- 22 pour la compréhension
- 0 pour le rapport aux objets
- 4 pour les praxies

Son score global est de 65

Profil de W. dans le tableau des scores pondérés de la première évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

Deuxième évaluation

W.

W. est âgé de 32 mois lors de la deuxième passation. Contrairement à la première évaluation, W. n'est pas angoissé, en effet nous nous connaissons depuis plusieurs mois maintenant ; et son comportement a beaucoup évolué lors des ateliers. Lorsqu'il arrive dans la salle il demande /c'est l'histoire ?/. Alors nous lui répondons « non aujourd'hui nous allons jouer » ; il répond alors /les jouets/. Il est adapté socialement à la situation et s'assied calmement à côté de nous.

Comportements non verbaux

Dès qu'il voit le jouet du chien et de la voiture W. fait le bruit et nomme les objets. Il fait une mimique de surprise à chaque fois que nous sortons un jouet du sac. Il pointe son doigt pour montrer le sac de jouets et mime le lancer de balle. Ses comportements non verbaux sont aussi nombreux que lors de la première évaluation, mais nous sentons qu'ils sont plus canalisés. C'est à dire que W. peut s'intéresser à un objet pendant un certain moment et jouer avec. Alors que lors de la première évaluation, il passait d'un objet à l'autre, non pour jouer mais pour le toucher. Là, il joue un bon moment avec le chien et la voiture. Il a mis le chien dans la voiture et s'amuse à la faire rouler et tomber /é tombé/

Lexique

Le lexique en compréhension est plus riche que celui en production, ce qui est normal. Pour le lexique en production les personnages, les animaux, les objets et les bruits ont pu être produits, mais ce n'est pas possible pour les actions. Au total six items sur les neuf proposés ont pu être verbalisés. W. peut en plus des objets seuls, désigner les parties d'un tout et une action, ce qui était impossible lors de la première évaluation. Au total huit items sur les douze proposés ont pu être désignés.

Morphosyntaxe

Cette épreuve n'était pas réalisable lors de la première passation. Là nous notons encore un décalage entre compréhension et production, mais il s'agit d'un décalage normal. En compréhension quatre éléments de morphosyntaxe ont pu être réalisés. En production, un élément sur les trois proposés a pu être réalisé /le bébé i fait dodo/.

Utilisation des objets sociaux

Les quatre objets présentés sont utilisés spontanément de façon adaptée. Ces objets suscitent beaucoup de gestes et de production. Pour la brosse à cheveux W. la prend et dit « coiffer » et se coiffe les cheveux. Il met les lunettes et veut que nous les essayions à notre tour, /les nunettes/ (adjonction de sons par agglutination).
Lorsqu'il prend le téléphone, W. verbalise beaucoup /allo papa, allo papa, W veut maison /. Puis lorsque nous lui disons /allo/, il dit / allo siya /.

Dénomination et désignation des parties du corps

En production toutes les parties du corps sont nommées ce qui correspond à dix items, en compréhension W. a confondu le dos et le ventre. C'est à dire que huit items sur dix ont été désignés correctement.

Gnosies auditives

Quatre bruits ont pu être identifiés. Il faut noter qu'il s'agit de bruits d'animaux que pour la plupart nous avons rencontrés au fil des ateliers dans les contes. W. est aussi enthousiaste que la première fois pendant cette épreuve et à la fin il dit / enco le chat /.

Praxies oro-faciales

Seul le mouvement du baiser n'a pu être réalisé, mais W. a pris plaisir à imiter les mouvements proposés. Quatre sur les cinq mouvements proposés sont réalisés.

Attention conjointe

W. peut se mettre en situation d'attention conjointe. Ainsi il regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre et attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse. Il peut attirer l'attention sur lui par des gestes et des mots /regad regad /. Enfin il est capable de regarder les images, d'un livre par exemple, avec l'adulte.

Clôture de séance

La clôture de séance n'a rien à voir avec la première évaluation. Nous expliquons à W. que nous avons fini de jouer et nous le remercions, il répond /va voir le liv ?/. Nous lui expliquons alors qu'à présent c'est une autre personne qui lui racontera des histoires, il accepte de partir en emportant un livre de la salle de contes.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME EVALUATION

D'un point de vue qualitatif, W. a beaucoup progressé. Il peut s'intéresser désormais aux histoires simples qu'on lui raconte (ce qui correspond à un âge de trente-six mois dans le développement normal de l'enfant). Il répond de façon adaptée aux ordres simples (vers vingt-quatre mois). Il est maintenant capable de rester attentif un certain temps sur une activité (vers vingt-quatre mois) ce qui était très difficile lors de la première évaluation. En janvier il a commencé à faire des phrases de deux mots (vers vingt mois), et rapidement les phrases de trois ou quatre mots avec répétition du sujet sont apparues. Par exemple lorsqu'il dit /le bébé i fait dodo/. Il commence à poser des questions sur ce qui l'entoure /c'est quoi ça ?/ et prend plaisir à répéter les mots. Il connaît des substantifs abstraits (vers trente-six mois) comme les couleurs (bleu, rouge et jaune) ou les notions spatiales (dedans et dehors). W. parle de lui en utilisant son prénom suivi de / i / (vers trente-six mois). Enfin il s'essaye à redire des histoires ou des comptines (ce qu'un enfant peut normalement faire entre trente-six et quarante-deux mois).

D'un point de vue quantitatif, W. a également progressé dans tous les domaines évalués. Il se situe dans le quartile quatre pour le score total de l'évaluation. Il y a encore un écart

entre compréhension et expression, mais cet écart est moins grand puisque la compréhension se situe dans le quartile deux.

Pour les scores détaillés pondérés, il obtient :

- 15 pour le rapport aux autres
- 43 pour l'expression
- 28 pour la compréhension
- 12 pour le rapport aux objets
- 8 pour les praxies

Son score pondéré global est de 106

Profil de W dans le tableau des scores pondérés de la deuxième évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

EVALUATION ET ANALYSE

-5 -

Première évaluation

A.

A. est une petite fille de trente et un mois (deux ans et sept mois), lors de la première passation. C'est l'avant dernière née d'une fratrie de six enfants, dont deux sont décédés nourrissons. A. est une petite attentive et très éveillée. Elle est actuellement en accueil de jour, mais elle est restée en placement à la pouponnière un an.
A. veut bien venir avec nous pour passer le bilan, mais elle veut garder avec elle le petit sac, qu'elle ramène de chez elle, car elle vient d'arriver en effet à la pouponnière dans le cadre de l'accueil de jour. En voyant les feuilles de passation elle nous regarde et dit /le liv/. Elle demeure calme et attentive tout au long de l'évaluation, mais semble fatiguée. Ainsi, elle dort dans sa famille et ce constat de fatigue est fait tous les matins à son retour à la pouponnière, selon le personnel.

Comportements non verbaux

Elle est très contente de jouer, lorsque nous partageons le jeu avec elle, elle prend plaisir à faire le bruit des animaux et réagit par différentes mimiques au cours du jeu (surprise, colère, joie). Elle pointe du doigt lorsqu'elle veut un jouet et dit /jouet/.

Lexique

Tous les objets, animaux et personnages seuls sont désignés et nommés, mais ceci n'est pas possible pour les actions. Plus que par un manque de compréhension, cela ne semble plus être assez ludique pour elle. Pourtant au cours de la passation on note plusieurs verbalisations, évoquées par le jeu /zai le liv/ ou /la vass elle est là ?/.

Morphosyntaxe

Tant en compréhension qu'en production, nous ne notons aucune manipulation ou verbalisation correctes. Elle dit tout de même /jouet ? jouet ?/.

Utilisation des objets sociaux.

Trois sur les quatre objets sociaux ont été utilisés spontanément de manière adaptée. Cette épreuve a été le support d'une importante verbalisation. Nous avons entendu /coiffer/ pour la brosse à cheveux ; /lunettes/ pour les lunettes ; /téyéphone/ pour le téléphone ; et /le verre/ pour gobelet.

Dénomination/ désignation des parties du corps

Si la plupart des parties du corps ont pu être désignées correctement (sept sur les dix proposées), A. ne les a pas nommées, il y a eu une confusion « nez » pour « bouche ». Nous notons une certaine fatigue de l'enfant, car le bilan est presque terminé.

Gnosies auditives

L'épreuve de reconnaissance des bruits est bien réalisée (quatre items sont reconnus sur les six proposés), et nous remarquons un réel plaisir à cette épreuve, et à l'écoute des bruits. A la fin de l'épreuve elle dit /enco/.

Praxies oro-faciales

A. peut souffler, ouvrir grand la bouche, faire un bisou, un grand sourire quand on lui demande de faire pareil. Seul tirer la langue n'a pu être réalisé car l'item la faisait trop rire. En tout quatre sur cinq des praxies proposées sont réalisées.

Attention conjointe

A. peut se mettre en position d'attention conjointe avec le testeur. Ainsi elle cherche à attirer l'attention sur elle le plus souvent par des mimiques et des gestes. Elle attire également le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse et peut regarder des images avec l'adulte.

Clôture de séance

Elle veut rester jouer et dit « enco ». Mais très vite elle accepte de partir et répond à notre au revoir par un geste de la main.

CONCLUSION DE LA PREMIERE EVALUATION

D'un point de vue qualitatif A. semble être heureuse de verbaliser et de communiquer. Elle répond de façon adaptée à une question simple « comment tu t'appelles » (ce qui correspond dans le développement normal de l'enfant à des âges de vingt-quatre /trente-six mois) ; et peut montrer sur une image ce qu'on lui demande (vers vingt mois). Elle est capable de rester attentive un certain temps sur une activité (vers vingt-quatre mois). Elle combine deux mots (vers vingt mois) et peut parler d'elle avec la forme « son prénom » suivi de « elle » ce que peut faire normalement un enfant vers trente mois.

D'un point de vue quantitatif, elle a un profil assez homogène.
Pour les scores pondérés détaillés elle obtient :

- 15 pour le rapport aux autres
- 43 pour l'expression
- 21 pour la compréhension
- 9 pour le rapport aux objets
- 8 pour les praxies oro-faciales

Son score global aux épreuves se situe dans le quartile trois (Q3), il est de 97 après pondération des scores. Toutes les catégories sont dans le quartile deux (Q2) sauf l'expression qui est dans le quartile quatre (Q4). A, ne semble pas véritablement en retard dans l'émergence du langage, mais nous sentons qu'elle est en demande d'échanges, de jeux, et d'étayages. Un renforcement des stimulations langagières pourrait lui être très bénéfique.

Profil de A. dans le tableau des scores pondérés pour la première évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

Deuxième évaluation

A.

A. a trente-six mois (trois ans et dix-sept jours) lors de la deuxième passation. Son comportement a changé depuis plusieurs semaines. Cette deuxième évaluation confirme les inquiétudes concernant son attitude. Elle arrive très fatiguée et ne regarde pas les adultes de la pièce. Elle est comme absente. Nous apprenons que les parents de A, l'emmènent de moins en moins à la pouponnière. Le personnel de la pouponnière a également remarqué une régression de A. dans ses comportements moteurs, affectifs et langagiers ; notamment depuis ce changement de fréquence dans sa venue à la pouponnière.

Comportements non verbaux

A. prend le sac de jouets et regarde. Mais s'en désintéresse très vite. Elle se lève pour regarder et toucher les autres jouets de la salle. Elle ne va pas vers les jouets pour les utiliser ou s'amuser, elle veut les toucher et semble fuir les paroles de l'adulte. Elle fait tout de même le bruit du chien lorsque nous lui présentons le jouet. Nous remarquons également une mimique de surprise à la vue du sac de jouets. Elle pointe alors son doigt pour nous montrer les livres présents dans la salle. Son comportement en réponse à la frustration est inquiétant. Elle se laisse choir sur le sol, comme si elle « se liquéfiait ». Ce comportement a été également observé par les membres du personnel de la pouponnière dans d'autres situations de frustrations ou d'interactions avec l'adulte.
Finalement les comportements non verbaux tels que mimiques, gestes et onomatopées sont assez peu nombreux dans le cadre de cette épreuve de jeu libre.

Lexique

Elle a beaucoup de mal à rester attentive lors de cette épreuve. Elle se lève souvent pour explorer la salle. Elle désigne tous les objets présentés, mais ne le fait pas lorsqu'il s'agit de la partie d'un tout et des actions. Ainsi six sur les douze items sont désignés. Pour le lexique en production seul quatre objets sont nommés et une seule action /tomber/ est verbalisée. Ainsi cinq items sur neuf ont pu être dénommés

Morphosyntaxe

La morphosyntaxe en compréhension n'est possible que pour un seul item « la voiture roule », sur les sept proposés. Aucune production en morphosyntaxe n'est réalisée dans cette épreuve.

Utilisation des objets sociaux

Sur les quatre objets sociaux, trois sont utilisés spontanément. Mais A. contrairement aux autres enfants testés, ne verbalise pas lors de cette épreuve. Pour le quatrième objet, le téléphone, elle a pu l'utiliser selon l'usage conventionnel, mais sur incitation.

Dénomination / Désignation des parties du corps

A. montre six items sur les dix proposés. Mais ses gestes sont très inhibés. Pour la production sept items sur dix ont été produits. Là encore nous remarquons qu'elle demeure renfermée, elle ne regarde pas l'interlocuteur qui lui parle et, lorsqu'elle verbalise sa voix est très faible.

Gnosies auditives

L'épreuve est réalisée très difficilement. A. fait comprendre qu'elle veut les jouets. Elle se lève et essaie d'ouvrir le sac dans lequel sont rangés les jouets du jeu libre. Seul le bruit du chien est reconnu ce qui correspond à un item sur les six proposés.

Praxies oro- faciales

Elle ne réalise aucune praxies. Elle nous regarde esquisse un sourire, mais n'imite pas ce qui lui est proposé.

Attention conjointe

A. se met en situation d'attention conjointe assez difficilement. Mais elle peut attirer l'attention de l'adulte par des gestes. Son attention est très labile et elle ne peut pas rester à regarder les images avec l'adulte.

Clôture de séance

La clôture de séance est difficile. A. se comporte très différemment de la première évaluation. Elle pleure et ne veut pas partir. Elle retourne vers le sac où se trouvent les objets des bilans, elle veut jouer. Lorsque l'auxiliaire de puériculture vient la chercher elle se laisse choir sur le sol pour résister. Finalement, l'auxiliaire décide de la porter pour la faire sortir de la salle.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME EVALUATION

D'un point de vue qualitatif le comportement de A. est très inquiétant. Son langage connaît une régression. Elle ne réalise pas des consignes simples en situation, ce qui correspond normalement à un âge de quinze mois dans le développement de l'enfant ; elle ne montre pas sur une image ce qu'on lui demande (vers vingt mois). Elle n'imite pas les mimiques et les gestes simples (vers dix mois). Elle peut tout de même montrer du doigt ce qu'elle veut (vers treize mois). Elle n'est pas dans la communication ni dans l'imitation du langage. Elle ne pose pas de questions (vers vingt-quatre mois).

D'un point de vue quantitatif elle a un profil homogène mais elle se situe dans des quartiles inférieurs à ceux de la première évaluation. Son score global est de 57 et se situe dans le quartile Q1 (f), c'est à dire le groupe des sujets « fragiles ». Lors de la première évaluation ce score était de 97 et se situait dans le quartile Q3.
Pour les scores pondérés détaillés A. obtient :

- 10 pour le rapport aux autres
- 22 Pour l'expression
- 16 pour la compréhension
- 9 pour le rapport aux objets
- 0 pour les praxies oro-faciales sur imitations

L'évolution de A est inquiétante et nécessiterait d'un point de vue langagier, une prise en charge orthophonique précoce en séance individuelle.

L'étayage proposé lors de l'atelier conte n'a pas suffit pour renforcer le langage de A. Cependant ce changement de comportement a pu être noté au cours de l'atelier lui-même, notamment par rapport aux autres enfants qui, malgré leurs difficultés, ont tous évolué. Pourtant, la mise en place de l'atelier a permis au personnel de la pouponnière d'accroitre son intérêt pour le langage. Ce changement de A. est également un changement global qui se retrouve dans son comportement affectif, moteur et surtout dans le cadre de ses capacités d'attention, qui ont fortement diminué. Les troubles constatés, ne sont donc pas uniquement en lien avec les difficultés langagières, mais plutôt avec l'incidence des changements dus à sa nouvelle vie. Pourtant une prise en charge reste d'autant plus nécessaire. Malheureusement ses parents ont décidé de déménager. Dès lors la semaine qui a suivie l'évaluation, elle n'est plus revenue à la pouponnière et cette dernière est restée sans nouvelles

Profil de A dans le tableau des scores pondérés pour la deuxième évaluation

Scores pondérés	Q1 (d)	Q1 (f)	Q2	Q3	Q4
Rapport aux autres	0…5	10	15		
Expression	0…4	5…8	9…21	22…29	30…89
Compréhension	0…12	13…22	23…29	30…36	37…48
Rapport aux objets	0	3…6	9	12	
Praxies oro- faciales	0	2	4…8	10	10
SCORE TOTAL 27 MOIS	…33	34…58	59…80	81…97	98…

3) Synthèse des évaluations

D'une manière générale nous avons constaté lors des premières évaluations que les enfants rencontrés, privilégiaient beaucoup les gestes et les mimiques plutôt que la verbalisation. Tous semblaient avoir des difficultés d'attention, et, l'angoisse suscitée par la rencontre avec un adulte qu'ils ne connaissaient pas, favorisait ce genre de comportement. Tous semblaient connaître également des difficultés plus ou moins prononcées dans la relation, que cela prenne la forme d'une indifférence, de comportements d'opposition, ou d'angoisse de séparation.
Leur langage se caractérise alors par une certaine aspontanéité, une pauvreté du stock lexical, une absence d'éléments morphosyntaxiques en situation de test. Pourtant, trois profils peuvent être différenciés dans cette étude.

D'une part, nous avons le cas de Sh, qui évoque de grandes difficultés puisqu'il y a une absence d'émergence du langage, confirmée par les observations du personnel de la pouponnière. Plusieurs critères peuvent être mis en évidence. Sh. est une grande prématurée, d'autre part, elle a toujours vécu en collectivité depuis sa naissance. Ainsi nous constatons non seulement un retard dans l'émergence du langage, mais aussi une volonté de ne pas communiquer, que cela soit par le regard ou les gestes, ainsi que de grandes difficultés d'attention.

D'autre part, trois enfants peuvent être rapprochés dans leurs résultats. Ces trois enfants ont été placés six mois après leur naissance, ils sont à la pouponnière de manière permanente, même si quelques droits de visites peuvent être accordés. Nous constatons pour ces trois enfants W, C. et S. un décalage entre l'expression et la compréhension, c'est à dire que l'expression est présente mais il s'agit plus de répétitions. En situation de désignation c'est à dire en compréhension ces enfants peuvent avoir plus de difficultés. D'autre part, l'expression est souvent faite de gestes, de mimiques et d'onomatopées et beaucoup moins de mots. Les situations de jeu libre, ne suscitent pas particulièrement de verbalisations, il faut une incitation et une participation de l'adulte pour que ces enfants verbalisent ou s'expriment par un mot, et ils le font le plus souvent sur imitation. Les difficultés de séparation sont très importantes et le rapport aux objets est avant tout un rapport de possession, qui n'est cependant pas verbalisé comme peuvent le faire d'autres

enfants de cet âge « à moi » ; mais qui se manifeste le plus souvent par des cris ou des pleurs. Des difficultés dans les capacités d'attention sont également présentes, mais nous constatons qu'elles sont moins importantes chez S. qui est la plus âgée. Les enfants de ce profil connaissent un retard dans le développement langagier, mais ils ont tout de même une appétence à l'échange et à la communication.

Enfin A. est une enfant qui au début de l'atelier vient dans le cadre d'un accueil de jour. Elle rentre donc chez elle certains soirs depuis le mois d'octobre. Nous constatons que les éléments relevés précédemment pour cette enfant sont amoindris. C'est-à-dire que par rapport aux autres enfants, le décalage entre compréhension et expression est moins important, les capacités d'attention sont plus importantes. Elle rentre plus naturellement dans l'échange et verbalise plusieurs éléments, même en dehors des épreuves de passation. Les mots qu'elle prononce sont reconnus, mais font l'objet de nombreuses modifications, le plus souvent par élision d'un ou plusieurs phonèmes. Cependant ce phénomène demeure normal à son âge.

Après plusieurs mois de rencontres régulières, plusieurs constats peuvent être effectués du point de vue du langage et de la communication.
En premier lieu, il faut mentionner que sur les quatre enfants, une petite fille a connu une évolution atypique, qui peut être mise en lien avec son histoire personnelle. Il s'agit de A. dont le comportement a profondément changé au cours des mois. Ce comportement s'est traduit entre autre par une régression du comportement langagier, évoluant vers une forme de mutisme. Malheureusement, les parents de cette enfant ont décidé de ne plus amener leur fille à la pouponnière. Elle ne peut donc pas faire l'objet d'un suivi même si ses comportements tant affectifs, moteurs que langagiers sont très inquiétants. Cette histoire illustre la dure réalité des enfants placés et toute la complexité de la prise en charge de ces derniers.

Pour les autres enfants qui sont en permanence à la pouponnière, un premier constat est celui de l'évolution de leurs capacités langagières.
S, W, C qui avaient des profils assez semblables, ont montré que le décalage entre l'expression et la compréhension tendait à s'amoindrir. Ce qui pourrait correspondre à une meilleure prise de sens dans le langage. En effet, pour les enfants vivant en collectivité, les interactions langagières sont souvent des ordres adressés à plusieurs

enfants. Il ne s'agit pas d'un échange entre deux personnes. Ce type d'échange peut donc manquer de sens et expliquer un tel décalage pour eux. D'autre part, les épreuves proposées dans EVALO BB pour la compréhension, concernent la stimulation de plusieurs sens (ouïe, vue, toucher), or même si ces enfants font des sorties régulières, leur quotidien est très encadré et restreint. Ce qui peut expliquer ce décalage entre l'expression et la compréhension. L'atelier conte que nous avons proposé étant fondé sur la stimulation des cinq sens, a pu favoriser l'élaboration de la compréhension des enfants.
Ce décalage est inversé pour Sh. qui a un profil à part. En effet, elle avait un important déficit expressif au début de l'atelier. La dynamique de groupe lors de l'atelier, ainsi que la prise en compte des enfants comme des sujets, ont suscité chez elle une volonté d'imitation et par là même la production de sons. D'autre part, deux mois avant la fin de l'atelier, la pouponnière a décidé qu'elle serait prise en charge par un orthophoniste. Elle repasse alors par les étapes de l'enfant normal, mais avec un important décalage.

Pour les quatre enfants, nous notons un enrichissement du vocabulaire, qui est moins centré sur la possession et plus dirigé vers la découverte de ce qui les entoure. Ainsi les enfants posent des questions et ne sont plus seulement dans l'imitation. Les enfants verbalisent aussi plus volontiers dans leur jeu ce qui se passe. Il ne s'agit pas seulement d'un jeu par déplacement d'objet, mais véritablement de petites histoires ou de petites phrases qui accompagnent les manipulations de jouets. Ces manipulations d'ailleurs, lorsqu'elles sont verbalisées font référence à l'histoire ou au vécu parfois douloureux de l'enfant. C'est ainsi que certains, avec le jouet « téléphone » se sont adressés symboliquement à leurs parents. Le langage commence ainsi à prendre sa fonction d'expression « thérapeutique ».
En ce qui concerne leur parole, beaucoup de mots étaient incompréhensibles lors des premières évaluations. Lors des secondes évaluations, la parole est déformée, principalement par élision des groupes consonantiques avec [l] et/ou [r] ou par substitution ; mais les mots restent compréhensibles.
Nous remarquons également une volonté de communiquer, c'est à dire que les enfants se placent plus facilement en face de l'adulte pour un échange verbal, afin de montrer quelque chose.
De plus, les enfants ont gagné en confiance et en concentration ce qui a pu favoriser l'émergence d'échanges avec les adultes plutôt que cris et colère.

Enfin ils peuvent maintenant formuler leur demande d'histoires et de contes. Aujourd'hui, ils sont, d'après les témoignages du personnel, en demande de contes et montrent les livres, ce qui n'était pas le cas avant la mise en place de cet atelier.

Bien entendu il est difficile de faire la part des choses entre l'évolution spontanée des enfants et l'apport de l'atelier conte. Il s'agit plutôt d'une dynamique entre les deux, l'atelier venant soutenir et accompagner l'évolution spontanée des enfants. Malgré tout, la mise en place d'espace conte au sein d'une structure collective accueillant des tout-petits a contribué à mettre en lumière cette merveilleuse richesse qu'est le langage et ainsi permettre un questionnement de la part des professionnels sur la stimulation de celui-ci. De ce fait, la prise en charge de Sh. par un orthophoniste est un début très prometteur dans la prise en compte du langage par le personnel de cette institution.

Cric crac les histoires sont sorties du sac et frayent le chemin des orthophonistes…

Questionnaire à l'intention du personnel en pouponnière

I PRESENTATION

Afin d'approfondir nos recherches sur l'apport du conte dans le langage des tout-petits en pouponnière, mais aussi sur le rôle des orthophonistes auprès de ces derniers, nous avons réalisé une enquête auprès des pouponnières à caractère social en France.

Rappelons que ces institutions accueillent des enfants âgés de zéro à trois ans, afin d'assurer l'éducation, les soins, la socialisation et le développement de l'enfant.

Considérant, le fonctionnement de la pouponnière « le Patio » pour le département des Alpes Maritimes, nous nous sommes intéressée, aux pouponnières à caractère social dans le reste de la France.

Notre questionnaire s'adresse au chef de service de la pouponnière, pour augmenter les chances de réponses, nous avons décidé qu'il soit anonyme. Nous avons essayé tant que faire se peut, de faire passer notre questionnaire par téléphone pour avoir un contact direct avec le chef de service. Mais cela n'a pas été possible pour tous les cas. Il a fallu parfois faire une demande par lettre ou par e-mail.

Ce questionnaire a pour but de rendre compte de la réalité de l'intervention des orthophonistes en pouponnière, auprès des enfants placés dans celles-ci. Mais aussi de déterminer l'émergence d'une demande de la part des professionnels de cette institution, concernant leur l'intervention. D'autre part, il permet de rendre compte de la présence d'ateliers contes et de temps de lecture d'histoires dans les pouponnières à caractère social.

Les axes qui nous intéressent principalement

- La part des pouponnières bénéficiant de l'intervention d'une orthophoniste et la nature de cette intervention
- La part des pouponnières souhaitant l'intervention d'une orthophoniste
- La part des pouponnières proposant un atelier conte et la forme de celui-ci
- La part des pouponnières initiant les enfants à la lecture d'histoire

Le questionnaire se compose de dix questions. Huit questions sont des questions fermées, elles permettent de répondre rapidement parmi deux ou trois réponses. Deux autres

questions demandent une réponse développée mais courte et constituent généralement le complément d'une question fermée.

Enfin un espace « suggestions éventuelles » a permis aux personnes interrogées de s'exprimer librement. Les réponses obtenues ne peuvent pas faire l'objet d'une analyse objective, mais peuvent être mentionnées dans le cadre d'une étude qualitative. En outre, le mode de passation choisi (par téléphone) permet de recueillir certains avis et impressions qui témoignent d'une réalité qu'un questionnaire seul ne peut prendre en compte.

II QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DU PERSONNEL EN POUPONNIERE

Soulignez la mention choisie ou répondez aux questions.

1/ L'établissement bénéficie-t-il de l'intervention d'un orthophoniste ?

• Oui • Non

2/ Si oui, exerce-t-il :

•A temps plein

•Mi-temps

•Autre *Précisez :*

3/ Son intervention vise-t-elle tous les enfants dans le cadre d'une action préventive ?

•Oui •Non

4/ Son intervention concerne-t-elle les enfants ayant des troubles du langage avérés ?

•Oui • Non

5/ Son intervention se fait :

•En séance individuelle

•En groupe

•En séance individuelle **et** en groupe

6/ Pensez-vous que l'intervention d'un orthophoniste en pouponnière soit nécessaire ?

•Oui • Non •Sans avis

7/ Existe-t-il un atelier contes ou une intervention sur le conte à la pouponnière ?

•Oui • Non

8/ Si oui :

•A quelle fréquence ?

•Par qui est-il animé ?

9/ Existe-t-il un temps de lecture d'histoires à la pouponnière.

•Oui •Non

10/ Si oui

•Quelle fréquence ?

•Qui s'en charge ?

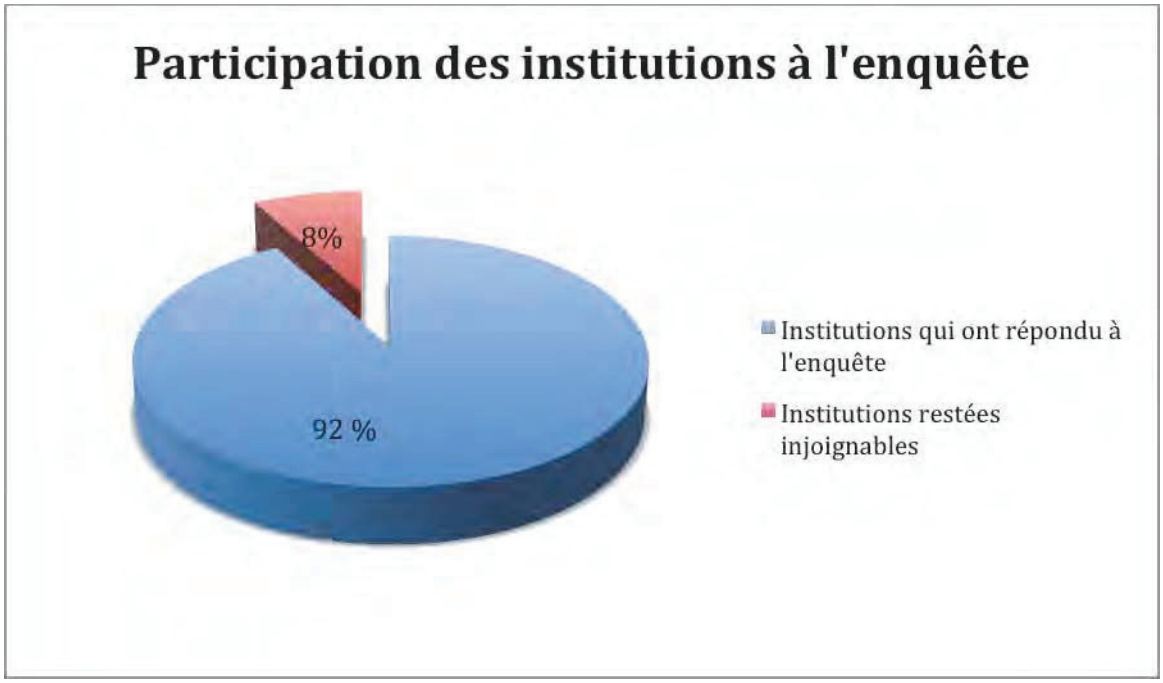
Suggestions éventuelles (facultatif)

Il s'agit ici de proposer si vous le souhaitez vos idées ou suggestions concernant le conte et les enfants en pouponnière.

III RESULTATS

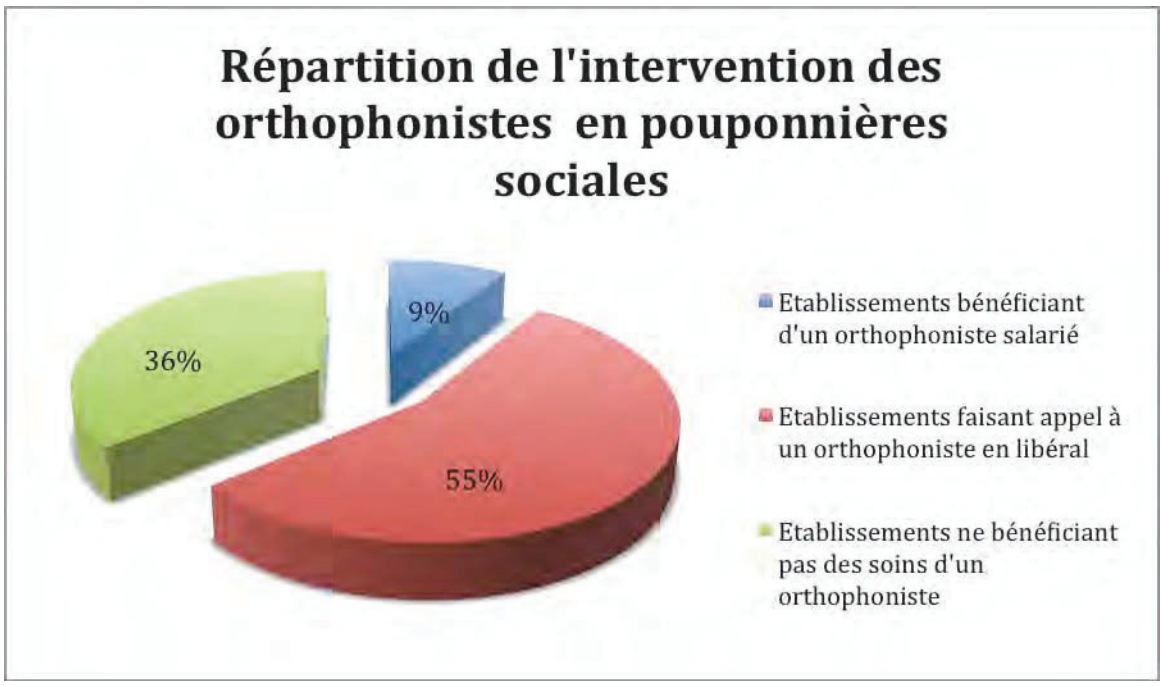
Les institutions ayant participé à l'enquête sont toutes des pouponnières à caractère social définies par l'article 341-1 du code de l'action sociale et des familles. Elles se répartissent sur l'ensemble des régions françaises de France métropolitaine.
Pour plus de clarté, les résultats pouvant être présentés sous la forme de graphiques le seront.

Participation



Parmi les vingt-quatre institutions interrogées, 92% ont répondu à l'enquête (soit vingt-deux). Les 8 % restant, correspondent aux institutions demeurées injoignables (soit deux). La catégorie des institutions restées injoignables, correspond aux institutions contactées trois fois par téléphone et une fois par courrier, mais qui n'ont jamais répondu. La participation s'élevant donc à 92% est importante.

Les orthophonistes en pouponnières sociales



Résultats portant sur la nature et la forme des interventions

- Intervention d'un orthophoniste en libéral

Parmi les pouponnières interrogées, plus de la moitié font appel aux soins d'un orthophoniste en libéral, soit douze pouponnières sur les vingt-deux interrogées. Au sein de ce groupe de douze pouponnières faisant appel à l'orthophoniste en libéral, trois sur les douze font pratiquer systématiquement un bilan aux enfants de la pouponnière dans le cadre d'une action préventive. Dans les neuf restantes, le personnel emmène les enfants chez l'orthophoniste dans le cadre de troubles du langage pour lesquels l'équipe pluridisciplinaire (sans orthophoniste) de la pouponnière a décidé qu'ils relevaient de l'intervention de celui-ci.

Pour ces mêmes douze pouponnières, l'intervention de l'orthophoniste ne se fait que dans le cadre de séances individuelles

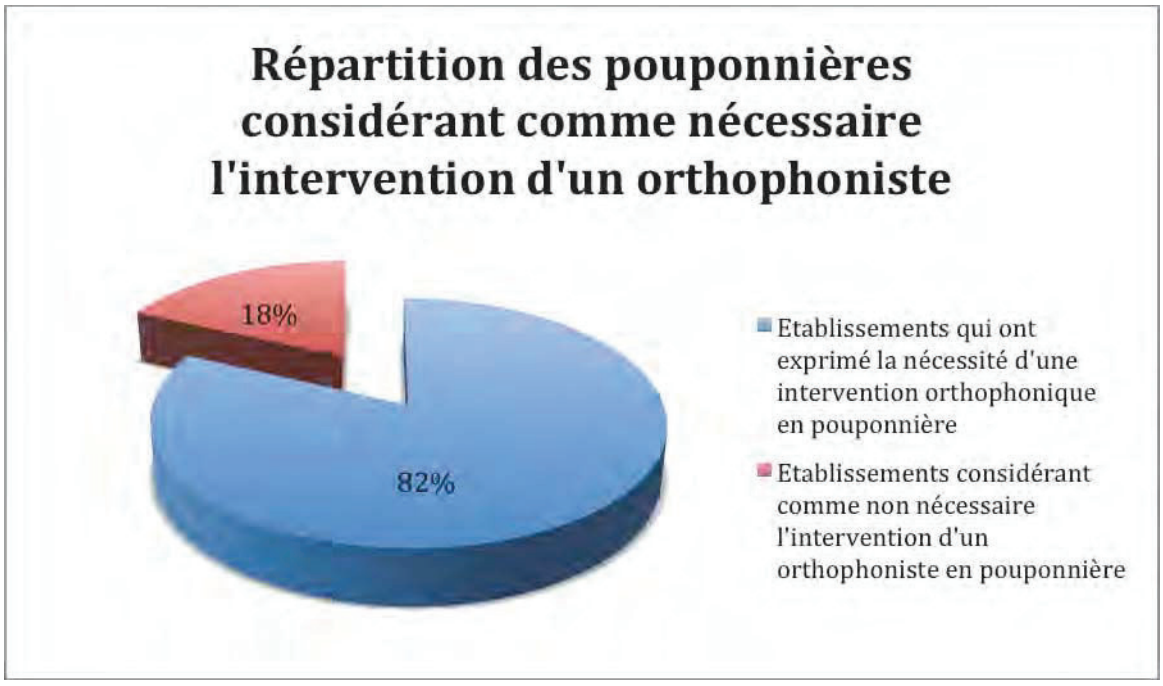
- Intervention d'un orthophoniste salarié de l'établissement

Sur l'ensemble des pouponnières interrogées 9 % (soit deux sur vingt-deux), bénéficient de l'intervention d'un orthophoniste salarié. Il s'agit à chaque fois, d'un mode d'exercice mi-temps.

- Aucune intervention

Parmi les vingt-deux établissements ayant répondu à l'enquête, 36 % (soit huit sur vingt-deux), ne bénéficient ni de l'intervention d'un orthophoniste salarié de l'établissement ni d'un orthophoniste en libéral.

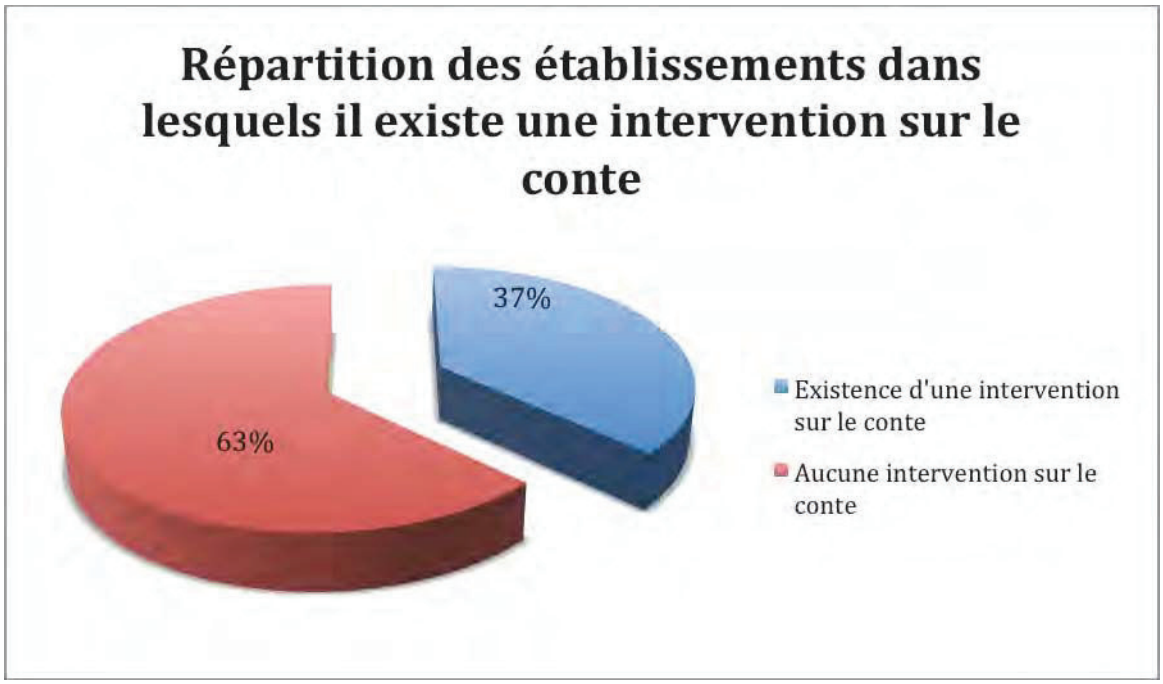
Résultats portant sur la nécessité de l'intervention d'un orthophoniste en pouponnière



Sur ce graphique, nous voyons que la majorité des pouponnières interrogées considèrent comme nécessaire l'intervention d'un orthophoniste auprès de la population de l'établissement. Il faut savoir qu'à cette question trois réponses étaient possibles : oui,

non et sans avis. Aucun établissement n'a répondu sans avis, tous ont un avis plutôt tranché sur la question et c'est ce qui transparaît lors de l'échange téléphonique.
Sur les huit pouponnières ne bénéficiant pas d'orthophoniste, sept ont répondu en faveur d'une intervention, laissant transparaître leur désarroi face à certaines difficultés au quotidien dans la pouponnière. D'autre part, la question de l'intervention de l'orthophoniste en pouponnière demeure un sujet ambigu pour certains chefs de service. En effet, parmi les douze établissements emmenant les enfants chez l'orthophoniste en libéral, trois ont répondu comme non nécessaire l'intervention d'un orthophoniste en pouponnière. Cette intervention est-elle imposée ? Par qui est-elle décidée ? Qui décide d'envoyer tel ou tel enfant chez l'orthophoniste ? Sur quels critères ? Plusieurs questions, inhérentes au vide juridique sur le personnel en pouponnière demeurent en suspens.

Intervention sur le conte en pouponnière

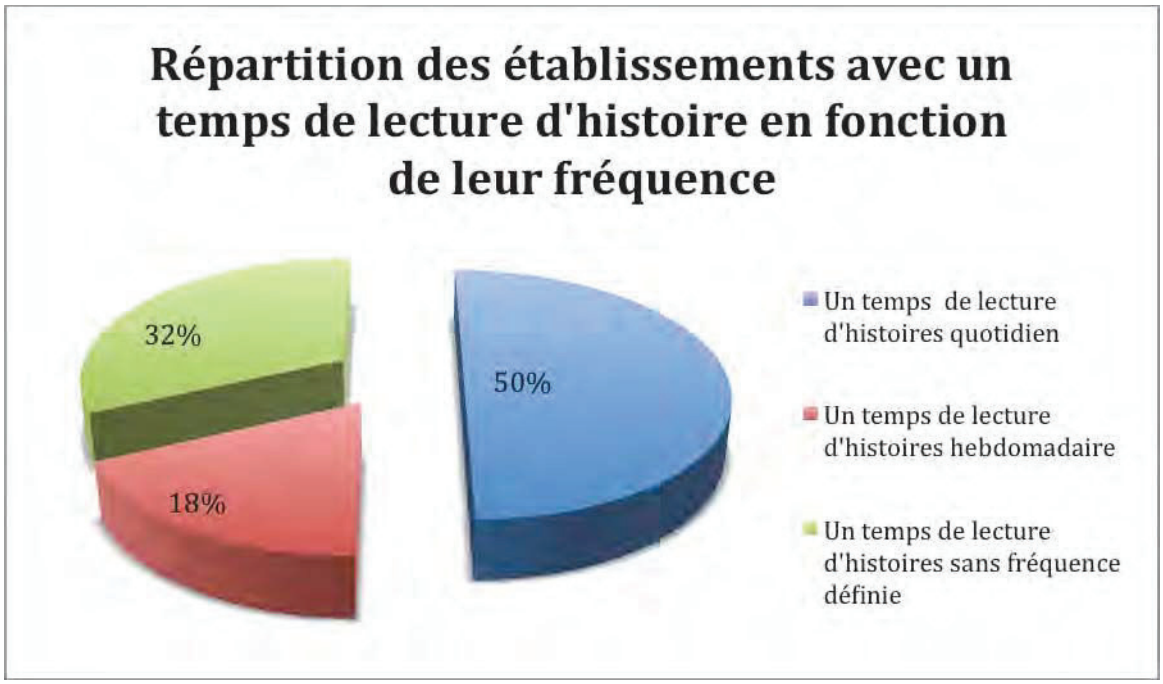


Résultats portant sur la fréquence de l'atelier et l'intervenant

Dans 37% des pouponnières interrogées, il existe une intervention sur le conte. Ce qui correspond à huit établissements sur vingt-deux. Parmi ces huit établissements

trois bénéficient d'une intervention mensuelle par une personne extérieure à la pouponnière, tel que bibliothécaire, bénévole. Trois autres font l'objet d'une intervention hebdomadaire toujours par des bénévoles. Une seule prévoit un temps sur le conte quotidien, effectué tous les soirs par un éducateur. Enfin, un dernier établissement parle d'une intervention de manière « exceptionnelle » réalisée par un conteur professionnel.
Le conte si riche soit-il, paraît peu utilisé dans la plupart des pouponnières.

Temps de lecture d'histoires en pouponnière



Résultats portant sur la fréquence du temps lecture et les intervenants

Nous voyons par ce graphique, que la moitié des pouponnières interrogées ont un temps de lecture d'histoires quotidien, le plus souvent le soir. Ce temps est alors réalisé par le personnel de la pouponnière, ceux qui côtoient quotidiennement les enfants tel que les éducateurs et les auxiliaires de puériculture. 18 % ont un temps de lecture hebdomadaire, qui peut être réalisé soit par une personne de la pouponnière tel que les éducateurs de jeunes enfants, soit par des bénévoles dans le cadre d'association. Enfin, 32 % des pouponnières interrogées ayant un temps de lecture d'histoires, n'ont pas une fréquence fixe pour ce temps. Cela dépend généralement des demandes, et des besoins

des enfants. Ce temps est réalisé dans ces cas là par les auxiliaires de puériculture ou par les éducateurs.

IV SYNTHESE DES RESULTATS

Plusieurs constats peuvent être réalisés à partir de cette enquête.

D'une part si toutes les pouponnières connaissent l'existence d'un temps de lecture à des fréquences différentes, la plupart d'entre elles n'utilisent que très peu le conte. Le conte cet outil riche en symboles, bien approprié aux tout-petits, fait l'objet d'une utilisation occasionnelle, si ce n'est inexistante, dans la plupart des pouponnières. Pourtant nous l'avons vu à travers notre étude théorique sur le conte, celui-ci, selon les auteurs est particulièrement adapté aux tout-petits pour de nombreuses raisons :

- Il permet de mettre en mots les peurs archaïques, pour mieux les vivre
- Il contribue à l'enrichissement linguistique
- Il permet de découvrir la sagesse
- Il nourrit l'imaginaire
- Il permet d'expérimenter la communication para-verbale
- Il contribue à développer l'ouverture au monde.

Pourquoi, demeurent-ils si peu utilisés ? La question se pose alors de savoir qui dans sa pratique thérapeutique ou éducationnelle peut être conteur, ou plutôt souhaite être conteur ?

Le conte est fondamentalement lié à l'oralité et par là même au langage, l'orthophoniste n'a t-il pas alors une place de choix quant à la diffusion et l'utilisation de ce médiateur ?

Ce questionnement renvoie inéluctablement à la place de l'orthophoniste en pouponnière.

Dans les faits, ils sont peu représentés et leur intervention si elle a lieu, se fait en libéral pour un nombre d'enfants restreint.

D'autre part, les difficultés qui existent autour de la question du langage des tout-petits en pouponnière plaident en faveur d'une intervention. Elles montrent l'importance de la question du langage et de la nécessité de faire appel à un spécialiste, ici l'orthophoniste, pour répondre à la fois aux besoins des enfants et au questionnement de l'équipe.

Finalement, même si certains professionnels continuent à nier l'importance du langage et de son soutien chez les tout-petits, beaucoup d'autres ont déjà pris conscience de son importance. Ceux là même, formulent clairement la nécessité de l'intervention d'orthophonistes en pouponnière, auprès d'enfants pour qui, comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, l'émergence du langage ne va pas de soi.

CONCLUSION

Notre étude a permis de mettre en évidence les liens qui existent entre les différentes composantes du langage et le conte ; soulignant par là même l'intérêt thérapeutique de ce dernier dans la pratique orthophonique. Notre expérience d'atelier contes auprès de très jeunes enfants placés, a confirmé de manière significative, les effets positifs du conte dans le développement du langage des tout-petits.

Sans établir un lien exclusif entre l'enrichissement de leur langage et les ateliers, l'analyse de ces rencontres, porte à affirmer que le conte, par sa structure, par sa richesse linguistique et grâce aux valeurs qu'il véhicule, est un médiateur des plus appropriés pour soutenir l'émergence du langage chez le tout petit enfant. En plus de la part d'évolution spontanée de leurs capacités langagières, l'atelier conte a créé une dynamique positive chez ces enfants, en privilégiant un enrichissement qualitatif plus que quantitatif. Cependant l'effet de cette dynamique ne sera pas immuable et la pratique du groupe contes pourra être relayée au sein de la pouponnière. Nous avons bon espoir, puisque après plusieurs mois de séances de contage, un espace contes et histoires a été créé.

D'autre part nous pensons que l'orthophoniste a toute sa place dans une structure collective auprès des tout-petits. En effet nous avons souligné dans notre partie pratique les particularités langagières des enfants rencontrés.
Ces derniers connaissent tous des éléments de retard dans leur développement langagier, et leur communication privilégie les gestes plus que les verbalisations. La composante affective dans leur volonté de s'exprimer, est également très forte.
Nos différentes interactions ont montré que derrière ces cris, ces angoisses et accès de violence, se cachent des êtres de langage en devenir très en demande d'échanges verbaux. Une prise en charge précoce en orthophonie et des étayages sous la forme d'ateliers, pourraient être recommandés pour ces enfants.

C'est là que « l'ortho-fée-niste », accompagnée du conte, peut dans sa pratique aider l'enfant à mettre des mots sur ses maux …mais aussi sur ses joies !

La porte des pouponnières s'est entrouverte pour les orthophonistes. Il serait intéressant de poursuivre les recherches sur la pratique orthophonique, auprès de jeunes enfants placés, afin d'institutionnaliser un peu plus leur rôle dans ces structures.

Les témoignages du personnel de la pouponnière nous ont confortée sur le bénéfice de la mise en place d'un atelier contes. Ainsi les enfants sont aujourd'hui capables de formuler leur demande d'histoires et les adultes peuvent répondre à ce besoin d'imaginaire, dans un moment de partage privilégié, aux côtés des princesses, des sorciers et des rois et de ces créatures fantastiques qui peuplent le royaume des contes.

Enfin, touchée par ces petites histoires qui provoquent de grandes émotions, nous leur avons rendu hommage à travers un dépliant sur la force de ce temps partagé avec les enfants.

« Les légendes ont été, mais ne sont plus.
Les contes merveilleux n'ont jamais été, mais sont pour toujours »[63]

[63] Formulette de conte issue de la tradition populaire russe

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ANDERSEN Hans, Contes et Histoires, Paris, Le livre de poche, 2005, 1638 pages, ISBN : 978-225313104

ARGYLE Michael, The bodily communication, Routledge, 1988, 384 pages, ISBN 978-0415051149

BEAUCARNOT Jean Louis, Comment vivait nos ancêtres, Edition Jean Claude Lattès, 2006, 379 pages, ISBN : 978-2709628747

BETTELHEIM Bruno, Psychanalyse de contes de fées, Paris, Edition Robert Laffont, 1976, 403 pages, ISBN : 978-2221001479

BOWLBY John, Attachement et perte tome 1, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, 540 pages, ISBN : 978-2130529224

BOYSSON-BARDIES Bénédicte, Le langage qu'est ce que c'est ? Paris, Odile Jacob, 2003, 256 pages, page 239, ISBN 2-7381-1256-0

BRASEY Edouard, **DEBAILLEUL** jean-Pascal, Vivre la magie par les contes, Paris, Albin Michel, 1998, 336 pages, ISBN : 978-2226095299

BREMOND Claude, Logique du récit, Edition Seuil, Paris, 1973, 349 pages, ISBN 978-2020020435

BRIN Frédérique et autres, Dictionnaire d'orthophonie, Isbergues, Ortho Edition 2004, 298 pages, ISBN 2-914121-22-9

DE BROCA Alain, La développement de l'enfant, Issy-les-Moulineaux, Masson 2006, 260 pages, ISBN978-2294707254

BRUNER Jérôme, Comment les enfants apprennent à parler, Paris, Edition Retz, 2004, 125 pages, ISBN 978-2-7256-2235-4

CHEVRIE-MULLER Claude, Le langage de l'enfant, Paris, Masson, 2006, 624 pages, ISBN : 978-2294015656

CONE BRYANT Sarah, Comment raconter des histoires à nos enfants, Fernand Nathan, 1948, 299 pages, ASIN : B003WTZ3NO

DOLTO Françoise, Tout est langage, Paris, Gallimard, 2002, 269 pages, ISBN : 978-2070424726

ESTIENNE Françoise, Utilisation du conte et de la métaphore en Orthophonie, Issy-les-Moulineaux, Masson, PARIS 2001, 222 pages, ISBN 2-294-00660-7

GOUGAUD Henri, La bible du Hibou, Edition du Seuil, 2000, 321 pages, ISBN : 978-2020199834

GRIMM, Autriche, Carl UEBERREUTER, Druck und Verlag, 1962 ,351 pages, traduction Flammarion 1962

HERNANDEZ Soazig, Le monde du conte, contribution à une sociologie de l'oralité, Paris, Edition L'Harmattan, 2008, 317 pages, ISBN : 2-296-01446-1

JEAN Georges, Le pouvoir des contes, Bruxelles, Casterman, 1993, 239 pages, ISBN : 978-2203202634

LAFFORGUE Pierre, Petit Poucet deviendra grand, Paris, Edition Payot et Rivages, 2002, 399 pages, page 11, ISBN 978-2-228-89641-2

LEE WHORF Benjamin, Linguistique et anthropologie, Denoël, 1969, 223 pages, page 186, ASIN : B0014NZDV8

LOUP Hélène, Le jeu de la répétition dans les contes, Aix-en-Provence, Edisud, 2001, 196 pages, ISBN : 978-2744901850

METELLUS Jean, Voyage à travers le langage, Isbergues, L'ortho-Edition, 1996, 670 pages, ISBN: 2-906896-49-7

MONFORT Marc et JUAREZ SANCHEZ Adoracion, L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales, Isbergues, L'Ortho Edition, 2007, 289 pages, ISBN : 2-906896-42-X

PERRAULT Charles, Contes de ma mère l'Oye, Paris, J'ai Lu, 1999, 126 pages, ISBN : 978-2277300328.

PIFFAULT Olivier et Autres, Il était une fois les contes de fées, Seuil, 2001, 576 pages, ISBN : 978-2020491846.

PROPP Vladimir, Morphologie du Conte, Paris, 1970, Edition Seuil, 201 pages, page 31, ISBN 978-2-02-000587-6.

RENOUX Jean-Paul, L'art de conter, Aix-en-Provence, Edisud, 2006, 207 pages, ISBN 978-2-7449-0593-3

RONDAL Jean, Votre enfant apprend à parler, Mardaga, 1998, 112 pages, ISBN : 978-2870096727

SALOME Jacques, Contes à guérir contes à grandir, Paris, Le livre de poche, 2008, 376 pages, ISBN 978-2253084372

DE SAUSSURE Ferdinand, Cours de linguistique générale, Lausanne, Payot, 1995, 520 pages, ISBN 978-2228889421

TRONCHERE, L'enfant qui va parler, Issy-les-Moulineaux, Edition Masson, 1978, 120 pages, ISBN 2-225-48015-X

VOLTAIRE, Candide ou l'optimisme, Paris, Edition J'ai lu, 2004, 96 pages, page 4, ISBN 978-2290335369

WINNICOTT Donald, Le bébé et sa mère, Paris, Edition Payot, 1992, 149 pages, ISBN 978-2228883528

WINNICOTT Donald, Jeu et réalité, Gallimard, PARIS, 1975, 275 pages, ISBN 2-07-041984-3

ZINK Michel, Littérature française au Moyen-Age, Presses Universitaires de France, Paris, 2004, 394 pages, ISBN 978-2130546733

ARTICLES

PUCCINI-EMPORTES Martine, Une expérience d'atelier-contes en accueil de jour avec les patients Alzheimer : Rendez-vous « conte »… L'Orthophoniste, 02/2009, n° 286, p. 19-26

MEMOIRES ET THESES

BIENVENU Anne-Sophie, Des orthophonistes utilisent le conte dans leur pratique professionnelle : comment et pourquoi utiliser ce médiateur, 2004, 149 pages, Mémoire d'orthophonie : Université de médecine de Nantes, 2004.

CHAMPS.E, Un groupe conte dans un IMP, le conte de fée en orthophonie, 123 pages, Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie, Nantes, 1987-1988.

DULTA Charlotte, Séparation précoce et développement langagier, 2010, 153 pages. Mémoire d'orthophonie : Université de médecine de Nice Sophia-Antipolis, 2010.

FARCOT Clothilde, Etude sur l'apport du conte dans l'élaboration de la structure syntaxique et l'expression du temps chez l'enfant, 2006, 141 pages, Mémoire d'orthophonie : Université de NICE, Université de médecine de Nice Sophia-Antipolis, 2006.

MATEO Luis, le théâtre en France depuis 1968 et la poussée du conteur, 496 pages, 1987, t.2,Thèse de doctorat 3e cycle présentée sous la direction de André VEINSTEIN, Université de Paris 8 Département théâtre UFR arts Décembre, 1987.

SITES INTERNET

http://www.legifrance.gouv.fr/

http://www.apple-paille.com/

ANNEXES

REALISATION D'UN LIVRET ET D'UN DEPLIANT

I LE LIVRET

Présentation

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons eu la chance d'expérimenter la mise en place et le déroulement d'un atelier contes en pouponnière. Cette expérience nous a permis d'être confrontée d'une part à la réalité des institutions collectives où les jeunes enfants sont placés, et d'autre part de nous familiariser avec ces enfants à l'histoire particulière. Il a fallu penser, modifier, adapter la forme de l'atelier et les différents contes choisis aux besoins des jeunes enfants. Enrichie de cette aventure, nous avons voulu réaliser sous la forme d'un livret, une synthèse, expliquant la mise en place d'un atelier conte en pouponnière.

Corroboré par les résultats de notre enquête auprès du personnel en pouponnière, nous pensons qu'un livret pratique pourrait favoriser la mise en place d'ateliers et l'utilisation du conte dans ce type d'institution. En effet nous l'avons vu dans notre enquête, le conte demeure peu utilisé auprès des enfants placés. Il existe souvent un temps de lecture d'histoires, mais il ne s'agit pas forcément de conte, et les ateliers demeurent rares (37 % des pouponnières interrogées lors de notre enquête)

Cette synthèse est réalisée sous la forme d'un livret de forme A5 de 12 pages.

Pour le diffuser nous souhaitons l'envoyer aux pouponnières ayant répondu à notre questionnaire et ne bénéficiant pas d'intervention sur le conte.

Contenu

Nous reproduisons ici le contenu du livret.

UN ATELIER CONTES EN POUPONNIERE

Livret explicatif destiné au personnel en pouponnière, réalisé dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie.
Par Sylvia URO



CRIC ET CRAC MON HISTOIRE SORT DU SAC…

SOMMAIRE

Un brin d'histoire ……..…… p 3
Un atelier contes : Pourquoi ? ……..p4
Un atelier contes : Pour qui / Par qui ? ……p 5
Un atelier contes : Où ?/ Quand ? ……p6
Un atelier contes : Comment ? …….p 7
Quelques contes …….p9
Pour aller plus loin……..p11

Un brin d'histoire…

Le conte est un récit bref de faits imaginaires. La tradition des contes est très ancienne et plonge ses racines dans des civilisations comme celles des sumériens et des babyloniens.
Aussi le conte transporte-t-il avec lui la sagesse des expériences de l'Homme. Cet outil riche en symboles, est particulièrement adapté aux tout-petits dans le cadre d'ateliers.
Plus qu'une simple histoire, le conte est aussi un genre littéraire à part. Il véhicule les valeurs essentielles à la vie comme le courage, la volonté, la confiance et l'amour. L'enfant en pouponnière est confronté très jeune aux problématiques liées à ces valeurs. Ainsi les émotions fortes, qui ne peuvent être verbalisées, le conte peut les « dire » pour lui.

Pourquoi ?

Le conte par sa richesse et sa symbolique permet à ceux qui l'écoutent de mettre en mots les peurs archaïques et ainsi, mieux les vivre. Il aide également l'enfant à découvrir la sagesse des anciens et à nourrir sa capacité à imaginer.
C'est aussi l'occasion pour l'enfant, dans le cadre de l'écoute et de l'échange, d'enrichir ses capacités linguistiques.
Le conte rend possible l'expérimentation des bruits, des mimiques, des gestes qui font parties des différentes composantes du langage. Pour les enfants en pouponnière c'est un moment privilégié, magique où ils sont confrontés à un autre univers que leur quotidien, ils peuvent alors en confiance développer leur ouverture au monde.

Pour Qui ? Par qui ?

En pouponnière il est évident que l'âge des enfants nécessite certaines adaptations. Des auteurs tels que Jean-Paul RENOUX s'accordent sur le fait qu'il n'y a pas d'âge pour écouter un conte. Si le cadre le permet et que le personnel est suffisant, l'atelier que nous décrivons pour des enfants âgés de un an à trois ans, peut être écouté par des nourrissons dès lors que l'auxiliaire de puériculture qui s'en charge accepte d'y participer.

L'atelier peut-être réalisé par tout un chacun, la seule règle d'or étant la volonté et le plaisir de le faire. Chaque professionnel peut nourrir l'atelier de sa pratique thérapeutique. Ainsi ce moment sera différent, mais tout aussi intéressant, s'il est réalisé par un orthophoniste, une auxiliaire de puériculture, un psychomotricien …Il peut y avoir aussi association de deux praticiens.
Une autre possibilité consiste à faire appel à des associations de bénévoles, comme cela se fait déjà dans certaines pouponnières.

Où ? Quand ?

L'idéal est une salle consacrée à l'atelier ou du moins à la lecture d'histoires. Pour des petits en pouponnière l'expérience montre que le lieu doit être chaleureux et contenant, d'autant plus si le conteur ou la conteuse sont des personnes extérieures au personnel de la pouponnière.
Autour d'une petite table, ou sur des tapis mous, dans un coin de pièce pour combler le besoin de contenance des enfants, le lieu doit être chaleureux; il est préférable que le conteur soit intégré dans le groupe.
Il faut éviter les lieux où l'enfant a l'habitude de se dépenser physiquement, car cela ne favorise pas le calme et la concentration apportés par le conte.

Le moment de l'atelier dépend de la finalité. Pour stimuler le langage, les mimiques et les gestes il vaut mieux que cela se déroule le matin. Pour calmer, pour s'endormir, il vaut mieux le soir avant le coucher.
Concernant la fréquence, le conte est à consommer sans modération !

Comment ?

La condition importante de la richesse d'un atelier est que le conteur prenne plaisir et aime le conte qu'il souhaite transmettre. Il suffit de prendre un conte que nous aimons, inspiré de l'enfance, d'un livre, les contes classiques sont toujours une grande source d'inspiration… et de raconter ! Il est possible également d'accompagner le conte d'une musique ou d'images.

Pour les tout-petits la trame de l'histoire doit être simplifiée. Il est important de jouer sur les mimiques, les gestes, les bruits pour donner du relief au récit. L'utilisation de la répétition permet de rythmer le récit et semble très appréciée des tout-petits. Il ne faut pas avoir peur des silences et des temps de pause, qui permettent aux jeunes auditeurs d'intégrer le rythme du récit, et au conteur de se recentrer. Jouer sur les voix contribue à donner du sens à l'histoire ainsi que le rythme : la grosse voix du loup est bien différente de la douce voix du petit Chaperon Rouge !

Durant le déroulement de l'atelier il est important de poser un cadre :

- Pour commencer un rituel pour dire « bonjour », avec une petite peluche par exemple, permet de donner un fil conducteur à l'atelier et de rassurer les enfants.

- Le début du conte doit être marqué par une petite formulette telle que « *cric et crac mon histoire sort du sac* ». Cette formule symbolise l'entrée dans le monde de l'imaginaire du conte et peut être accompagnée du bruit de petits instruments tels des maracas.

- Puis vient le temps du conte, étayé par une pratique propre à chaque conteur.

- La fin du conte est marquée par la suite de la formulette du début comme *cric et crac mon histoire retourne au sac.*

- Pour poursuivre, il peut être intéressant de développer une activité en rapport avec le conte, telles que regarder les images, reparler des personnages, dessiner les personnages, jouer les personnages avec des marionnettes, faire sentir les odeurs évoquées par le conte, faire entendre et reconnaître les bruits évoqués par le conte… Au fil des séances, les enfants arrivent eux-mêmes à exprimer l'envie d'une activité en rapport avec le conte.

  Au fur et à mesure de la pratique, celle-ci s'enrichira de l'expérience. Alors il faut se faire confiance !

Quelques contes adaptés aux tout-petits :

- Petite poule rousse
- Les trois petits cochons
- Le petit Chaperon rouge
- Le loup et les sept chevreaux
- Le petit chat perdu
- Les musiciens de Brême
- La petite poule et le renard
- Le petit bonhomme de pain d'épice
- La plus mignonne des petites souris
- Le vilain petit canard
- Kékéridou et la sorcière
- La perle du dragon
- Moitié de poulet
- Le Noël des animaux
- La dent d'Elsa
- Comment le grand nord découvrit l'été
- Les bons amis

- Poucette
- Contes 1, 2, 3,4 pour enfants de moins de 3 ans
- Cinq petits doigts

N'oublions pas que le conte doit avant tout parler au conteur. Il faut donc se laisser porter par son propre ressenti quant au choix des contes.

Pour aller plus loin :

Voici quelques ouvrages particulièrement utiles pour approfondir la notion de conte et la pratique de conteur.

- L'éveil par le conte de Jean Paul RENOUX chez Edisud
- Petit poucet deviendra grand de Pierre LAFFORGUE chez Payot et Rivages
- Psychanalyse des contes de fées de Bruno BETTELHEIM chez Laffont
- Vivre la magie des contes de Edouard BRASEY et Jean Pascal DEBAILLEUL chez Le souffle d'or
- Comment raconter des histoires à nos enfants de Sarah CONE BRYANT chez Nathan

Bien entendu, le conte ne se restreint pas au cadre de l'atelier. Il appartient à tout un chacun lorsqu'il le souhaite, de sortir le sac à histoires et de dérouler le fil du conte pour un enfant, dans un moment de partage privilégié. Il verra apparaître alors, cette lueur au fond des yeux de l'enfant, une étincelle de bonheur…

CRIC CRAC MON HISTOIRE RETOURNE AU SAC…

II LE DEPLIANT

Présentation

A la lumière du questionnaire proposé aux pouponnières et de nos différentes expériences de stage, nous avons voulu réaliser un dépliant qui plaide en faveur du conte. En effet, il demeure peu utilisé auprès des tout-petits en institution d'une part et il est dans notre monde moderne passé aux oubliettes au sein des familles. Les vieilles histoires de Grand-mère et les récits de Grand-père, se battent sur plusieurs fronts pour leur subsistance. A l'Ouest les « Armées Nintindo » et « le Général TV » et à l'Est rien de nouveau. Quoi que…

Le conte par sa structure et la richesse des valeurs qu'il transporte constitue un apport linguistique particulièrement intéressant pour les enfants, d'autant plus pour ceux dont l'âge correspond à la période fondamentale de l'émergence du langage.
Le conte est voix, prosodie, rythme, vocabulaire et syntaxe, il apparaît donc comme un outil de choix pour les orthophonistes, mais aussi pour les parents souvent soucieux du langage de leurs enfants.

Dès lors nous avons réalisé un dépliant destiné aux parents et que les orthophonistes peuvent placer dans leur salle d'attente. Il s'agit d'un dépliant bref, à trois volets, qui synthétise les apports du conte pour les enfants, même ceux pour lesquels le langage n'est pas encore structuré. Certains parents ont tendance à penser que le tout petit enfant n'est pas capable de rester attentif lors d'un conte, ou que ce dernier est trop compliqué à comprendre. Les modèles proposés par le conte ne sont pas destinés à la seule imitation, ils permettent bien plus en soutenant l'enfant dans la structuration de son langage.

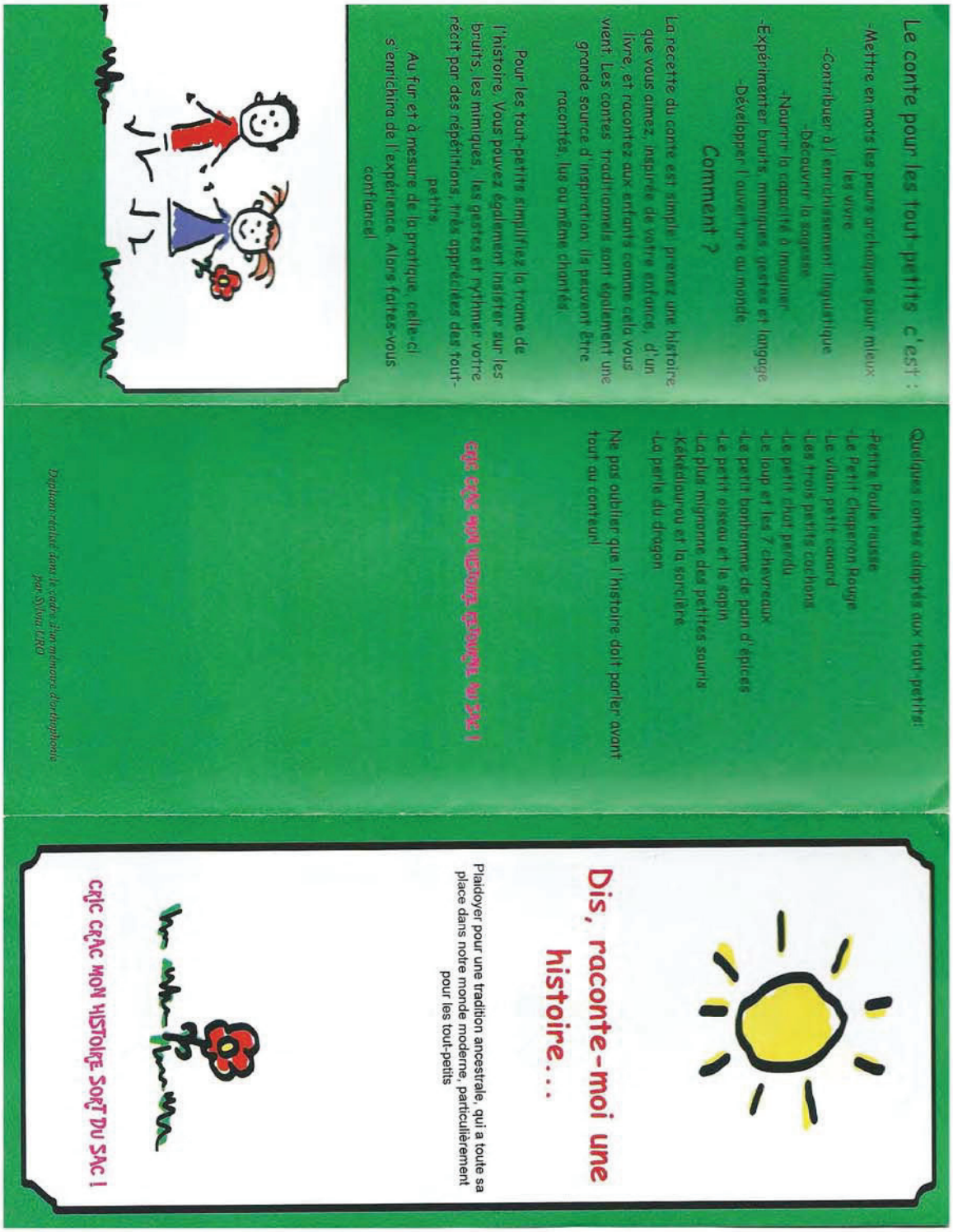
Contenu

Les thèmes abordés dans ce dépliant sont :

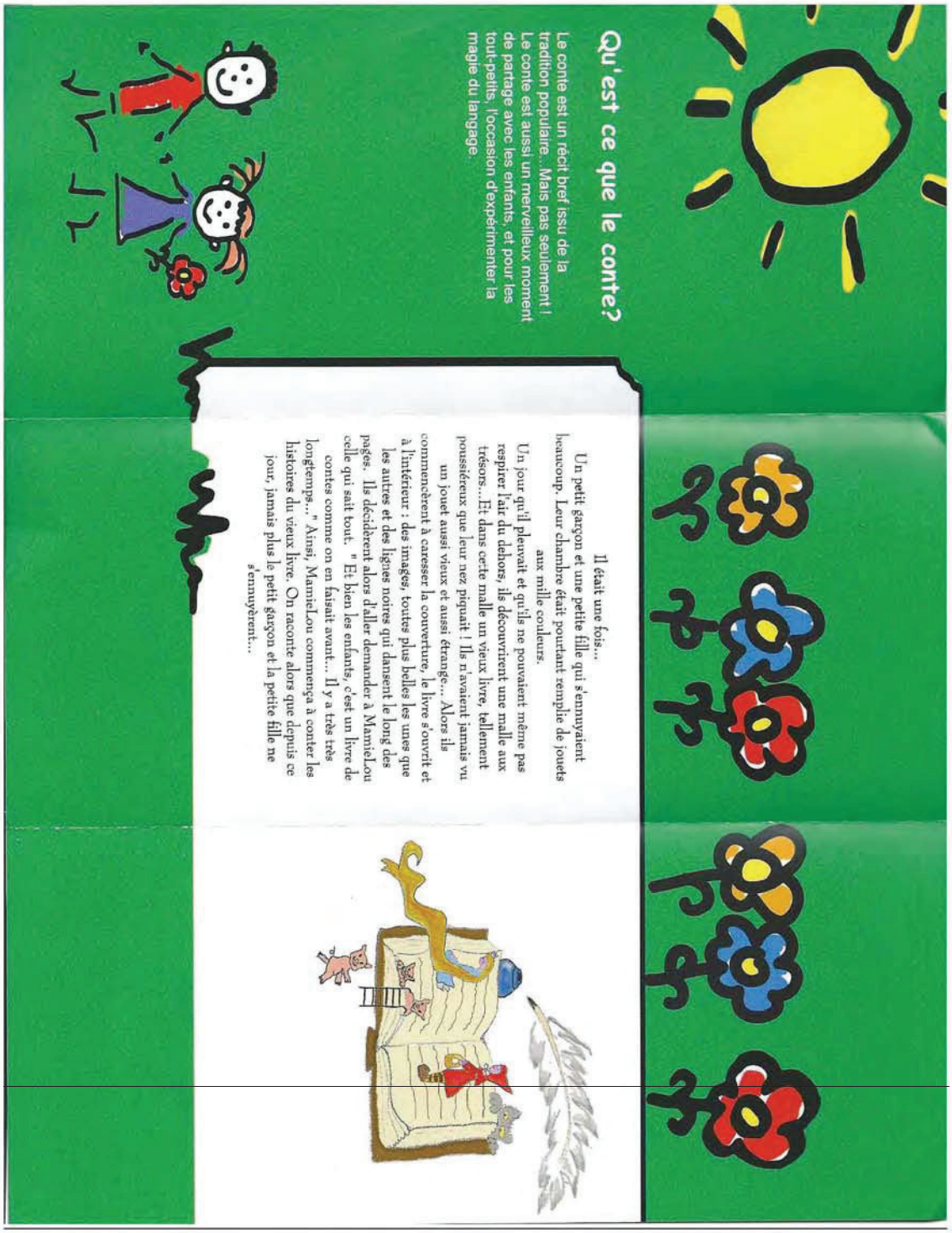
- La définition du conte
- Les apports du conte
- La manière de conter

- Quelques contes choisis adaptés aux tout-petits
- Illustration de la richesse du conte par une petite histoire

Nous reproduisons ici le contenu de ce livret.



Partie extérieure



Partie intérieure

Annexe II : Protocole de passation

Accueil

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 8

Focalisation : Rapport aux autres

▼ Accueillir l'enfant en début de séance.

▼ **Noter précisément les réponses de l'enfant qu'elles soient en modalité non verbale (regards, mimiques, postures, gestes ou vocalisations) ou verbale (mots, phrases).**

Inductions du testeur	Réponses de l'enfant
Mimique et geste d'accueil.	
Bonjour... (Prénom de l'enfant).	
Tu vas bien ?	
Je m'appelle... (l'Orthophoniste se nomme)	
On va jouer ensemble.	

▼ **Cocher les cases correspondant au(x) comportement(s) du sujet. Le(s) décrire.**

Réaction	Oui	☐	Non	☐
Modalités de la routine de salutation	Regard			☐
	Orientation corporelle			☐
	Mimique			☐
	Vocalisation			☐
	Geste			☐
	Mot *(préciser)*			☐
	Autre *(préciser)*			☐
Adaptation à la situation	adaptée socialement	☐	non adaptée socialement	☐
Emploi d'une routine de salutation	**Oui**	☐	**Non**	☐

Observations cliniques

Jeu libre / Jeu partagé
Comportements non verbaux

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 15

Focalisation : Expression

▼ Relever et analyser les comportements non verbaux employés pendant le jeu libre / jeu partagé.

◗ **1 pt par geste, mimique, onomatopée utilisé.**

Comportements non verbaux					
Onomatopées	**oui**	**Mimiques**	**oui**	**Gestes / postures**	**oui**
[ouah] / [wouf] (chien)	☐	surprise (bouche [o], yeux écarquillés)	☐	pointé du doigt pour désigner ou demander	☐
[miaou] (chat)	☐	fâcherie / colère (sourcils froncés)	☐	mime de lancer de balle	☐
[bbb] / [vroum] / [tut tut] (voiture)	☐	joie (grand sourire)	☐	geste de bercer / balancements	☐
[pleurs] (bébé)	☐	tristesse (bouche triste)	☐	doigt sur la bouche [chut]	☐
autre (préciser)	☐	autre (préciser)	☐	mime / posture de « faire dodo »	☐
↳ **Non verbal Onomatopées**	Pts /5	↳ **Non verbal Mimiques**	Pts /5	signe de main [au revoir]	☐
				mime de conduire une voiture	☐
				autre [préciser]	☐
				↳ **Non verbal Gestes / Postures**	Pts /8

Observations cliniques

Jeu libre / Jeu partagé - Lexique

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 17

Focalisation : Expression / Compréhension

- Pendant ou après le temps de jeu libre / jeu partagé demander à l'enfant de nommer les objets ou actions réalisées par le testeur avec les objets : ***« Qu'est-ce que c'est ? » « Qui est-ce ? » « C'est… »*** ou ***« Qu'est-ce qu'il fait ? ».***
- Et dans un deuxième temps de désigner : ***« Montre-moi… »*** ou de manipuler : ***« Fais… »***

1 pt par réponse attendue en dénomination (/9) comme en désignation (/12).
Ne pas tenir compte de la qualité de la parole.

Lexique				
	Dénomination		**Désignation**	
	« Qu'est-ce que c'est ? / Qui est-ce ? » « C'est ..... » « Qu'est-ce qu'il fait ? »	**Pts**	***« Montre-moi .... » « Fais… »***	**Pts**
	Productions de l'enfant		**Objets désignés Actions réalisées**	
un chat				
[miaou]				
un monsieur / un papa				
le bébé				
[bbb] / [vroum] / [tut tut]				
une dame / une maman				
le chien				
[ouah] / [wouf]				
la balle				
la tête du chien				
le pied du garçon				
marcher – il/elle marche				
courir – il/ elle court				
sauter – il/elle saute				
tomber – il/elle tombe				
pleurer – il/elle pleure				

Lexique Dénomination /9

Lexique Désignation /12

Jeu libre / Jeu partagé - Morphosyntaxe

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 32

Focalisation : Compréhension / Expression

- ▼ Pendant ou après le jeu libre / jeu partagé, demander à l'enfant de verbaliser les manipulations du testeur : ***« Dis-moi ce qui se passe / ce que je fais »***.
- ▼ Puis de manipuler en fonction des énoncés : ***« Fais comme je dis »***.

- ◗ **En production avec la structure morphosyntaxique attendue** (synonymes lexicaux acceptés) : **1 pt (/ 3).**
  Ne pas tenir compte de la qualité de la parole.
- ◗ **En compréhension : 1 pt par manipulation correcte correspondant à la consigne (/7).**

	Production		Compréhension	
	« Dis-moi ce qui se passe / ce que je fais »	Pts	*« Fais comme je dis »*	Pts
Le papa / monsieur marche / se promène.				
La voiture roule.				
Le chien court.				
La maman / dame est couchée.				
Le monsieur pousse la voiture.				
Les enfants jouent à la balle / au ballon				
Le chat est (monté) sur le banc.				
Le bébé dort / fait dodo dans le lit.				
	Morphosyntaxe Production	/3	**Morphosyntaxe Compréhension**	/7

Observations cliniques

Dénomination / Désignation des parties du corps

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 33

Focalisation : Compréhension / Expression

- ▼ *« Comment ça s'appelle ? »* en montrant sur la poupée ou sur le testeur.
- ▼ *« Montre-moi ..... (partie du corps) ».*

- ◗ **1 pt par partie du corps correctement nommée (/10)**
- ◗ **1 pt par partie du corps correctement désignée (/10).**
  Ne pas tenir compte de la qualité de la parole.

	Production *« Comment ça s'appelle ? »*	Pts	Compréhension *« Montre-moi ... »*	Pts
tes / les yeux				
ton / le nez				
ta / la bouche				
tes / les cheveux				
ton / l'oreille				
ta / la langue				
ta / la main				
ton / le pied				
ton / le dos				
ton / le ventre				
	Parties du corps nommées	**/10**	**Parties du corps montrées**	**/10**

Observations cliniques

Gnosies auditives
Identification de bruits et cris

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 31

Focalisation : Compréhension

>> Reconnaissance de bruits de l'environnement

▼ Observer le comportement de l'enfant vis-à-vis des bruits de l'environnement. Relever les comportements face aux bruits.

	Sonnerie du téléphone	Passage de véhicule	Autre :	Autre : .....
Identification	oui ☐	oui ☐	oui ☐	oui ☐
Comportement produit				

>> Identification de bruits familiers et cris d'animaux

▼ Disposer les jouets sur la table
(chien, voiture, chat, bébé, vache, cochon et cheval comme distracteur)

Démonstration

▼ Montrer le chien. Nommer ***« C'est un chien ».*** Faire le bruit du chien en onomatopée : ***« Je fais le cri du chien : ouah ouah. Maintenant on va l'écouter ».*** Passer l'enregistrement de l'aboiement de chien. Montrer du doigt le chien en même temps qu'on écoute son aboiement.

Test

▼ ***« On va écouter des bruits. Écoute bien. Montre-moi : Qu'est-ce qui fait ce bruit ? »***

1 pt par bruit correctement identifié (/6).

Bruits / Cris	Identification				Objet désigné en cas d'erreur	Comportement associé
chien	oui	☐	non	☐		
voiture	oui	☐	non	☐		
chat	oui	☐	non	☐		
bébé	oui	☐	non	☐		
vache	oui	☐	non	☐		
cochon	oui	☐	non	☐		

Gnosies — **Pts /6**

Observations cliniques

Utilisation d'objets sociaux

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 23

Focalisation : Rapport aux objets

- Poser sur la table et proposer l'activité pour chacun des 4 objets, l'un après l'autre.
- Observer l'enfant quelques instants pour voir ce qu'il en fait.
- Demander pour chaque objet : ***« C'est pour quoi faire ? »***
- Si l'enfant ne se sert pas d'un objet, l'inciter à l'utiliser en proposant la consigne correspondante.
- S'il n'en fait pas un usage conventionnel, utiliser l'objet et inciter l'enfant à imiter le testeur.
- **Cocher la case correspondant au(x) comportement(s) du sujet. Le(s) décrire.**

- **1 pt par utilisation spontanée à bon escient (/4).**
- Relever de façon qualitative les emplois sur incitation ou sur imitation.

Utilisation d'objets sociaux – *« C'est pour quoi faire... ? »*				
IMITATION DIFFÉRÉE	**De façon inadaptée**	**Selon l'usage conventionnel**		
		Spontanément	**Sur incitation**	**Sur imitation**
Brosse à cheveux	☐	☐	*« Tu prends la brosse. Tu te brosses les cheveux. »* ☐	☐
Lunettes	☐	☐	*« Les lunettes. Tu mets les lunettes. »* ☐	☐

FAIRE SEMBLANT	**De façon inadaptée**	**Selon l'usage conventionnel**		
		Spontanément	**Sur incitation**	**Sur imitation**
Téléphone	☐	☐	*« Tu prends le téléphone. Tu dis [allo]. »* ☐	☐
Gobelet	☐	☐	*« Tu prends le verre. Tu bois. »* ☐	☐
Utilisation spontanée d'objets sociaux		**Pts** /4		

Observations cliniques

Praxies oro-faciales

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 40

Focalisation : Praxies

▼ Montrer chaque mouvement sans donner de consignes verbales : « ***Regarde-moi. Tu fais pareil.*** »

1 pt par mouvement correctement réalisé (/5).

Mouvements proposés	Mouvements réalisés par l'enfant	Pts
Souffler sur les bulles de savon		
Ouvrir grand la bouche		
Tirer la langue		
Faire un baiser		
Faire un grand sourire		

Praxies /5

Observations cliniques

Attention conjointe

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 14

Focalisation : Rapport aux autres

- ▼ Mener l'observation au long de la passation.
- ▼ **Cocher les cases.**

◗ **Pour les 3 derniers comportements du tableau, 1 pt par comportement repéré (/3).**

	Pts
L'enfant regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre.	☐
L'enfant cherche à attirer l'attention sur lui par regard, mimique ou geste.	☐
L'enfant attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse.	☐
L'enfant regarde les images avec l'adulte.	☐
Attention conjointe	/3

Observations cliniques

Clôture de la séance

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 8

Focalisation : Rapport à l'autre

▼ En fin de séance, saluer l'enfant.
▼ **Noter précisément les réponses de l'enfant qu'elles soient en modalité non verbale (regards, mimiques, postures, gestes ou vocalisations) ou verbale (mots, phrases).**

Inductions du testeur	Réponses de l'enfant
On a fini de jouer.	
C'est l'heure de partir.	
Au revoir (Prénom de l'enfant).	
Geste de la main pour dire au revoir.	

▼ **Cocher les cases correspondant au(x) comportement(s) du sujet. Le(s) décrire.**

Réaction	Oui	☐	Non	☐
Modalités de la routine de salutation	Regard			☐
	Orientation corporelle			☐
	Mimique			☐
	Vocalisation			☐
	Geste			☐
	Mot *(préciser)*			☐
	Autre *(préciser)*			☐
Adaptation à la situation	adaptée socialement	☐	non adaptée socialement	☐
Emploi d'une routine de salutation	**Oui** ☐		**Non** ☐	

Observations cliniques

Annexe III : Les scores

Synthèse des scores

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 50

- Reporter les scores bruts de chaque épreuve.
- Calculer les scores pondérés à l'aide des coefficients.
- Additionner les scores pondérés par focalisations.
- Faire la somme des scores pondérés par focalisations pour obtenir le score total au protocole.

		Scores d'épreuve			Totaux
Focalisations	**Épreuves**	**brut**	**coeff**	**pondéré**	
Rapport aux autres	Attention conjointe	/3	× 5	/15	
	Total Rapport aux autres				/15
Expression	Dénomination parties du corps	/10	× 1	/10	
	Dénomination d'objets	/9	× 2	/18	
	Onomatopées	/5	× 3	/15	
	Mimiques	/5	× 3	/15	
	Gestes	/8	× 2	/16	
	Production morphosyntaxique	/3	× 5	/15	
	Total Expression				/89
Compréhension	Désignation parties du corps	/10	× 1	/10	
	Désignation d'objets	/12	× 1	/12	
	Gnosies auditives	/6	× 2	/12	
	Compréhension morphosyntaxique	/7	× 2	/14	
	Total Compréhension				/48
Rapport aux objets	Utilisation spontanée d'objets sociaux	/4	× 3	/12	
	Total Rapport aux objets				/12
Praxies oro-faciales		/5	× 2	/10	
		Total Praxies			/10
		SCORE TOTAL PROTOCOLE 27 MOIS			/174

Profil de synthèse - Scores

- Pour chaque focalisation et pour le total, tracer une croix dans la case concernée.
- Conclure.

Scores pondérés	Q1		Q2	Q3	Q4
	d	f			
Rapport aux autres	0 ... 5	10	15		
Expression	0 ... 4	5 ... 8	9 ... 21	22 ... 29	30 ... 89
Compréhension	0 ... 12	13 ... 22	23 ... 29	30 ... 36	37 ... 48
Rapport aux objets	0	3 ... 6	9	12	
Praxies oro-faciales	0	2	4 ... 8	10	
SCORE TOTAL 27 MOIS	... 33	34 ... 58	59 ... 80	81 ... 97	98 ...

Un formulaire de synthèse proposant une saisie informatisée et un calcul automatisé des scores pondérés est disponible sur le Cd-rom.

Annexe IV : Grilles d'observations

Grille d'observation - Orthophoniste

Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 44

▼ Cocher les cases.

Ages[1] repères en mois	Attention sensorielle	oui
2	L'enfant réagit aux lumières, aux mouvements, aux bruits.	☐
2 / 3	L'enfant suit des yeux un mouvement, un déplacement.	☐
3	L'enfant comprend ce que veulent dire les bruits du quotidien.	☐
3 / 4	L'enfant se tourne vers la source du bruit ou vers la personne qui lui parle.	☐
3 / 4	L'enfant réagit à la voix et à ses intonations.	☐

	Attention conjointe	
4 / 5	**L'enfant regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre.**	☐
8 – 10	**L'enfant cherche à attirer l'attention sur lui par regard, mimique ou geste.**	☐
9 – 12	**L'enfant attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse.**	☐
12 – 18	**L'enfant s'intéresse à ce que l'adulte lui montre ou fait avec lui.**	☐
24	L'enfant est capable de rester attentif un certain temps sur une activité ou un jeu.	☐

	Imitation	
1 – 4	L'enfant imite une mimique.	☐
3 – 8	*L'enfant imite un son, une intonation.*	☐
5 – 10	L'enfant imite un geste.	☐
10 – 12	*L'enfant répète un mot.*	☐
24 – 30	*L'enfant imite un tracé graphique.*	☐

	Jeu	
12 – 18	L'enfant manipule les objets de façon organisée (empile, aligne, emboîte ...).	☐
12 – 18	***L'enfant imite un « faire semblant » avec un objet ou un jouet.***	☐
12 – 18	**L'enfant joue spontanément à « faire semblant » avec un objet ou un jouet.**	☐

	Compréhension	
5 – 9	L'enfant réagit à l'appel de son prénom.	☐
8 – 12	L'enfant reconnaît des mots en situation.	☐
9 / 10	L'enfant comprend des gestes comme *« au revoir », « bravo »*.	☐
12	L'enfant comprend quand on lui dit que c'est interdit, défendu pour lui.	☐
16	L'enfant réalise des consignes simples en situation.	☐
18	L'enfant montre sur lui des parties du corps.	☐
18 – 20	L'enfant montre sur une image ce qu'on lui demande.	☐
18 – 24	L'enfant comprend des mots hors situation.	☐
20 – 24	L'enfant répond de façon adaptée à une question.	☐
24 – 36	L'enfant comprend le langage du quotidien.	☐

(1) Le / signifie « vers » ; le – signifie « entre ».

Ages[1] repères en mois	Expression	oui
3 – 6	L'enfant joue avec sa voix et les sons : *[you], [papapa], [badaga].*	☐
11 – 16	L'enfant a à sa disposition quelques mots : *[non], [apu], [encore], [papa], [maman].*	☐
16 – 18	L'enfant répond par un mot à la question : *« qu'est-ce que c'est ? ».*	☐
18 – 20	L'enfant combine 2 mots *(« papa parti », « a pu bonbon » « moi dodo »).*	☐
24	L'enfant pose des questions : *« c'est quoi ? », « c'est où ? ».*	☐

	Demandes	oui
1 – 3	L'enfant exprime ses besoins par des pleurs ou des cris différenciés.	☐
11 – 13	**L'enfant montre du doigt ce qu'il veut.**	☐
18	L'enfant demande de l'aide ou un objet avec des mots.	☐

	Adaptation à la situation	oui
	L'enfant a un comportement adapté à la situation d'évaluation.	☐
	L'enfant a un comportement adapté vis-à-vis de l'orthophoniste.	☐
	L'enfant a un comportement adapté vis-à-vis de ses parents présents.	☐
	L'enfant a un comportement adapté avec le matériel qui lui est proposé.	☐
	L'enfant a un comportement adapté dans le lieu.	☐

	Communication	oui
	L'enfant entre en communication de façon spontanée.	☐
	L'enfant s'exprime principalement par mots / ou par phrases.	☐
	L'enfant est capable de respecter le tour de parole.	☐
	L'enfant a un comportement adapté quand on lui dit qu'on ne le comprend pas.	☐
	L'enfant est intelligible pour des personnes non familières.	☐

	Signes d'appel	oui
	L'enfant ne réagit pas aux stimuli visuels ou auditifs.	☐
	L'enfant n'a pas de comportement d'attention conjointe.	☐
	L'enfant n'entre pas en communication avec le testeur.	☐
	L'enfant ne manifeste aucun intérêt pour ce qui lui est proposé.	☐
	L'enfant jette les objets.	☐
	L'enfant manipule les objets sans jouer avec (prend, déplace, porte à la bouche).	☐
	L'enfant se montre particulièrement maladroit dans ses manipulations.	☐
	L'enfant se montre particulièrement instable.	☐
	L'enfant se montre particulièrement opposant.	☐
	L'enfant se montre particulièrement inhibé.	☐
	L'enfant se montre particulièrement effrayé par la situation (cris, pleurs).	☐
	L'enfant a des conduites répétitives.	☐
	L'enfant semble ne pas comprendre	☐
	L'enfant n'a à sa disposition que des cris ou des vocalisations pour s'exprimer.	☐
	L'enfant s'exprime plutôt par gestes et mimiques que par mots.	☐
	L'enfant fait de l'écholalie.	☐
	L'enfant est très peu intelligible.	☐

Observations au cours de la passation

Régie de l'échange

Distance interpersonnelle	trop restreinte ☐	normale ☐	trop importante ☐
Regard	absence de contact ☐	contact épisodique ☐	contact suivi ☐
Tour de parole	respecté ☐	non respecté ☐	

Modalités non verbales

mimiques ☐	gestes de pointés (déictiques) ☐	gestes de forme d'objet (référentiels) ☐	mimes d'utilisation d'objet (référentiels) ☐
mimes d'action (référentiels) ☐	gestes de régulation non conventionnels (phatiques) ☐	gestes de régulation conventionnels (phatiques) ☐	gestes symboliques ☐

Qualité de la voix

Intensité	trop faible ☐	normale ☐	trop forte ☐
Timbre	normal ☐	rauque ☐	éraillé ☐
Intonation	adaptée ☐	non adaptée ☐	
Suggestion d'examen complémentaire	oui ☐	non ☐	

Débit - Fluence

Débit	normal ☐	ralenti ☐	accéléré ☐	hésitant ☐
Fluence	Répétitions de phonèmes ou syllabes > 3 ☐			

Comportement général

Participation	correcte ☐	passivité ☐	opposition ☐	refus ☐

Attention

non mobilisée ☐	labile ☐	dispersée ☐	correcte ☐	soutenue ☐
Fatigabilité anormale		oui ☐	non ☐	
Comportement		instable ☐	stable ☐	
Excitation		oui ☐	non ☐	progressive ☐

Sylvia Uro

IL ETAIT UNE FOIS…ODYSSEE FEERIQUE AU CŒUR DU LANGAGE DE L'ENFANT : Expérience d'un atelier contes en pouponnière et analyse par EVALO BB

200 pages, 42 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – **UNS / Faculté de Médecine** - Nice 2012

RESUME

Le conte s'est transmis oralement avant de devenir un genre littéraire à part entière. Par sa dimension orale, sa richesse linguistique, sa structure cohérente qui rappelle le système de la langue, le conte peut accompagner l'orthophoniste dans sa pratique et permet à l'enfant, de mettre en mots ses peurs archaïques. Nous avons expérimenté la richesse de cet outil, en observant et en mesurant à travers la batterie d'évaluation EVALO BB, l'effet d'un atelier contes en pouponnière, pour un groupe de cinq enfants placés, âgés de deux ans. Les résultats montrent qu'en plus de la part d'évolution spontanée de leurs capacités langagières, l'atelier contes a créé une dynamique positive chez ces enfants, en privilégiant un enrichissement de leur langage plus qualitatif que quantitatif. D'autre part, à l'aide d'un questionnaire proposé aux pouponnières dans différentes régions françaises, nous avons mis en évidence le fait que les orthophonistes, interviennent peu dans ces institutions, alors qu'une réelle demande existe. De plus, les résultats indiquent que le conte demeure peu utilisé auprès des jeunes enfants, alors qu'il est particulièrement adapté à leurs besoins. Ainsi, nous avons réalisé un livret expliquant la mise en place d'ateliers autour du conte et un dépliant sur la force de ce temps partagé avec les enfants.

MOTS-CLES

Langage

Développement

Intervention précoce

Evalo BB

Jeune enfant (de 0 à 3 ans)

Conte

Atelier

Communication

DIRECTEUR DE MEMOIRE

Gilbert Zanghellini

CO-DIRECTEUR DE MEMOIRE

Clémence Fel