

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
FACULTÉ DE MÉDECINE
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté par :

Ségolène REMY

soutenu le : 22 juin 2015

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
de l'Université de Lorraine

**Musique et communication : effets d'un atelier
musical sur les compétences verbales et non-
verbales de l'enfant avant 3 ans.**

MÉMOIRE dirigé par : Madame BOUSSET Emilie Orthophoniste

PRÉSIDENT DU JURY : Pr SIBERTIN-BLANC Daniel Professeur de pédopsychiatrie

ASSESEURS : Madame CAVARE-VIGNERON Sylvie Docteur en médecine
Madame HUARD Karine Psychologue

Année universitaire : 2014-2015

*« La musique est peut-être l'exemple unique de ce qu'aurait pu être - s'il n'y avait pas eu
l'invention du langage, la formation des mots, l'analyse des idées - la communication des
âmes. »*

Marcel Proust

Remerciements

Je remercie Monsieur le Professeur SIBERTIN-BLANC de m'avoir fait l'honneur de présider mon jury, ainsi que Madame HUARD et Madame le Docteur CAVARE-VIGNERON d'avoir accepté d'en faire partie.

Je tiens à remercier Madame Emilie BOUSSET, qui a accepté de diriger ce mémoire, pour son accompagnement et son enthousiasme tout au long de la réalisation de ce travail.

Je remercie très chaleureusement les musiciennes, pour leur gentillesse, leur soutien et le plaisir que j'ai eu à écouter leurs belles mélodies. Merci également aux professionnels de la pouponnière qui m'ont accueillie et qui ont pris du temps pour répondre à mes questions.

Merci à toute ma famille, pour la bonne humeur et les encouragements.

Je remercie surtout mes parents de m'avoir encouragée pendant toutes ces années, de m'avoir soutenue mais aussi supportée lors des moments difficiles.

Je remercie particulièrement Annie, pour son aide précieuse, ses conseils et sa disponibilité sans faille.

Merci à Caroline et à Guillaume, amis sincères sur lesquels je peux toujours compter, de m'avoir aidée et offert d'indispensables parenthèses.

Je remercie bien sûr mes amies ex-futures orthos Marlène, Amandine, Marion, Nolwenn, Cécile et Sarah d'avoir rendu ces quatre années d'études géniales.

Je remercie également Adrien, Erika et Corinne pour les bons moments passés ensemble et le soutien qu'ils m'ont témoigné.

Je remercie enfin Eliot, présence apaisante, de m'avoir changé les idées et obligée à faire des pauses.

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE	4
1 COMMUNICATION, LANGAGE ET INTERACTION	5
1.1 LA COMMUNICATION	5
1.1.1 <i>Définition</i>	5
1.1.2 <i>Compétences communicationnelles</i>	6
1.2 L'IMPORTANCE DE L'ENVIRONNEMENT.....	15
1.2.1 <i>S'attacher pour mieux se détacher</i>	15
1.2.2 <i>Théorie interactionniste</i>	16
1.2.3 <i>Les effets du langage adressé aux enfants</i>	17
1.2.4 <i>Les stratégies implicites de l'apprentissage</i>	18
1.3 LES FACTEURS DE RISQUE ENVIRONNEMENTAUX.....	20
1.3.1 <i>Aspects socio-économiques</i>	20
1.3.2 <i>Aspects sanitaires</i>	21
1.3.3 <i>Aspects culturels</i>	21
1.3.4 <i>Aspects psychologiques</i>	22
2 MUSIQUE	23
2.1 MUSIQUE.....	23
2.1.1 <i>Le rythme</i>	23
2.1.2 <i>La mélodie</i>	23
2.1.3 <i>L'harmonie</i>	23
2.1.4 <i>Le son et la voix</i>	23
2.1.5 <i>Les effets de la musique</i>	24
2.2 LA MUSICOTHERAPIE.....	26
2.2.1 <i>Historique</i>	26
2.2.2 <i>Définitions</i>	27
2.2.3 <i>Les principales méthodes</i>	27
3 MUSIQUE ET COMMUNICATION	30
3.1 IMPORTANCE DE LA MUSIQUE DANS NOTRE SOCIETE	30
3.1.1 <i>Théories adaptatives</i>	31
3.1.2 <i>Les autres théories</i>	32
3.2 ANALOGIES ET DIFFERENCES	32
3.2.1 <i>La musique et le langage : deux systèmes structurés</i>	32
3.2.2 <i>Le cerveau musical, des ressources spécifiques ou partagées avec le traitement du langage ? ...</i> 34	
3.3 MUSIQUE ET PETITE ENFANCE	37
3.3.1 <i>Le monde sonore du tout petit</i>	37
3.3.2 <i>La perception de la musique chez le bébé</i>	37
3.3.3 <i>La manipulation, l'exploration sonore</i>	39
3.4 LA MUSIQUE, OUTIL DE REEDUCATION ?	39
3.4.1 <i>Intérêts au niveau de la communication</i>	40
3.4.2 <i>Intérêts pour le public enfant</i>	42
4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES THEORIQUES	46
4.1 PROBLEMATIQUE	46
4.2 HYPOTHESES THEORIQUES	46
PARTIE METHODOLOGIQUE	47
1 DESCRIPTION DE LA POPULATION	48
1.1 LE LIEU D'INTERVENTION	48

1.1.1	<i>La pouponnière</i>	48
1.1.2	<i>L'action musicale</i>	49
1.2	LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON.....	49
2	PROTOCOLE EXPERIMENTAL	50
2.1	BILAN INITIAL ET BILAN EVOLUTIF.....	50
2.2	ACTIVITES MUSICALES.....	51
3	MODE DE TRAITEMENT DES DONNEES	53
3.1	DIALOGORIS 0/4 ANS ORTHOPHONISTE.....	53
3.2	LES OUTILS D'ANALYSE.....	54
3.2.1	<i>Contenu des outils d'analyses</i>	55
3.2.2	<i>Manière de compléter les grilles d'observation</i>	57
4	PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES	59
5	HYPOTHESES OPERATIONNELLES	59
	ANALYSES ET RESULTATS	61
1	ANALYSE DES DONNEES ET TRAITEMENT DES HYPOTHESES	62
1.1	BILANS INITIAUX A T0.....	62
1.1.1	<i>R.</i>	62
1.1.2	<i>La.</i>	63
1.1.3	<i>J.</i>	65
1.1.4	<i>Z.</i>	66
1.1.5	<i>L.</i>	67
1.1.6	<i>Li.</i>	68
1.1.7	<i>A.</i>	70
1.1.8	<i>AM.</i>	71
1.2	ACTIVITES MUSICALES.....	73
1.2.1	<i>R.</i>	73
1.2.2	<i>La.</i>	77
1.2.3	<i>J.</i>	79
1.2.4	<i>Z.</i>	82
1.2.5	<i>L.</i>	86
1.2.6	<i>Li.</i>	90
1.2.7	<i>A.</i>	92
1.2.8	<i>AM.</i>	96
1.3	BILANS FINAUX.....	100
1.3.1	<i>R.</i>	100
1.3.2	<i>La.</i>	101
1.3.3	<i>J.</i>	102
1.3.4	<i>Z.</i>	103
1.3.5	<i>L.</i>	104
1.3.6	<i>Li.</i>	105
1.3.7	<i>A.</i>	106
1.3.8	<i>A.M.</i>	107
2	DISCUSSION	108
2.1	SYNTHESE GLOBALE DES RESULTATS PAR HYPOTHESES.....	108
2.1.1	<i>1^{ère} sous hypothèse : les activités musicales pourraient consolider ou aider à la mise en place des compétences socles.</i>	108
2.1.2	<i>2^{ème} sous-hypothèse : les activités musicales permettraient de stimuler la communication verbale et non-verbale de l'enfant.</i>	109
2.1.3	<i>3^{ème} sous-hypothèse : les activités musicales seraient un support adapté pour renforcer le statut d'interlocuteur de l'enfant.</i>	112
2.2	CRITIQUES DE LA DEMARCHE ET DU TRAVAIL.....	113

2.2.1	<i>Limites</i>	113
2.2.2	<i>Pistes de recherche et perspectives</i>	114
CONCLUSION		115
BIBLIOGRAPHIE		117

INTRODUCTION

L'orthophonie est un métier au carrefour de plusieurs disciplines, qui évolue régulièrement en fonction des avancées théoriques et empiriques. Depuis peu, une nouvelle piste de rééducation est apparue : l'« art-thérapie », ou l'utilisation des arts comme outils de communication. Ce concept, qui rassemble plusieurs pratiques, suscite un intérêt croissant comme en témoigne l'émergence d'ateliers artistiques dans de nombreuses institutions spécialisées (hôpitaux, maisons de retraite, centres médicaux-psychologiques...). En orthophonie, quelques formations spécialisées ont vu le jour mais elles demeurent encore peu répandues.

Familiarisée avec la pratique musicale depuis de nombreuses années, nous nous sommes alors demandé quels atouts cette activité artistique particulière pouvait nous apporter dans notre pratique professionnelle. La musique pourrait-elle avoir sa place dans les séances d'orthophonie ?

De plus, au cours de nos lectures, nous nous sommes aperçue que certains supports musicaux étaient déjà utilisés auprès des patients adultes ou adolescents ayant des troubles de la communication (Aphasie, Alzheimer, bégaiement...), et que l'efficacité de ces prises en charge avait pu être démontrée grâce à l'avènement de l'imagerie cérébrale. C'est par exemple le cas de la « Melody Intonation Therapy » (Thérapie Mélodique et Rythmée, en français), mise au point pour les aphasiques par ALBERT et SPARKS en 1970.

En outre, la musique a longtemps été étudiée en comparaison avec le langage, sans doute parce qu'en apparence, tous deux ont beaucoup en commun. Néanmoins, la littérature est encore pauvre à ce sujet, et très peu d'études ont été réalisées auprès du public enfant.

C'est donc à partir de ces constatations que l'idée de réaliser un mémoire sur les liens entre la musique et le développement de la communication a émergé. En effet, les quelques recherches à ce sujet ont commencé à établir des relations entre la plasticité cérébrale, l'acquisition du langage et les compétences musicales. C'est pourquoi, il semble donc intéressant de poursuivre aujourd'hui des investigations dans ce domaine, afin d'approfondir les connaissances sur le développement du langage et de la communication en général.

D'autre part, la prévention des troubles du langage et de la communication fait partie intégrante des missions de l'orthophoniste ; c'est pourquoi nous avons eu envie d'orienter notre étude vers les enfants issus de milieux vulnérables, puisque nous savons désormais l'importance majeure que jouent l'environnement et les interactions précoces aux premiers temps du développement. Pour cette étude, nous avons choisi de suivre pendant plusieurs séances musicales des enfants de moins de 3 ans accueillis dans un établissement spécialisé de l'A.S.E. (Aide Sociale à l'Enfance) : la pouponnière du R.E.M.M. (Réseau Educatif de Meurthe-et-Moselle)

Dans une première partie, basée sur la littérature scientifique, nous présenterons les notions de communication et de musique, puis nous aborderons les données actuelles mettant en lien ces deux domaines, avant de présenter notre problématique et nos hypothèses théoriques. Dans une deuxième partie, nous exposerons la démarche expérimentale que nous avons mise en œuvre, ainsi que nos hypothèses opérationnelles. Enfin, nous terminerons par l'analyse et la discussion de nos résultats.

PARTIE THEORIQUE

1 Communication, langage et interaction

1.1 La communication

1.1.1 Définition

Selon le dictionnaire de l'orthophonie, la communication représente « tout moyen verbal ou non verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments, avec un autre individu (...) En pratique on distingue la communication gestuelle (langue des signes), la communication verbale (orale ou écrite) et la communication non verbale (qui inclut des aspects intralinguistiques et extralinguistiques). »

1.1.1.1 Un modèle de la communication

En 1960, le linguiste russe JAKOBSON intègre les différentes fonctions du langage dans le processus de communication. Pour chaque facteur de la communication correspond une fonction :

- **Expressive** : renvoie à la volonté d'exprimer ses pensées, d'extérioriser.
- **Conative** : relative à la volonté du récepteur de recevoir le message.
- **Référentielle** : renvoie le message au monde extérieur.
- **Phatique** : sert à mettre en place et à maintenir la communication.
- **Métalinguistique** : permet d'utiliser le langage pour expliquer un langage, de vérifier la compréhension de chacun.
- **Poétique** : se rapporte à la forme du message.

Ces fonctions ne sont pas exclusives et se retrouvent souvent superposées au sein d'une communication.

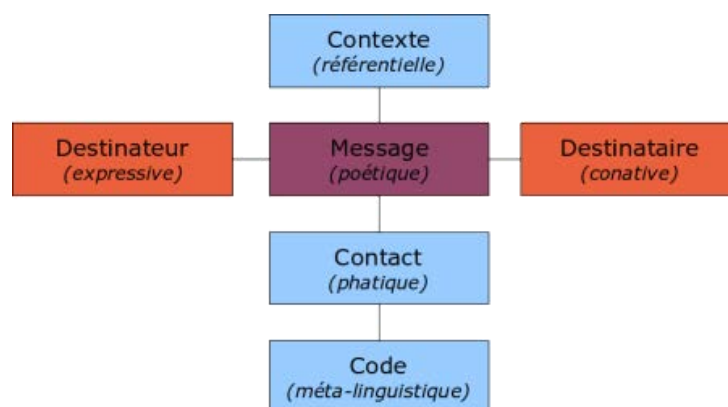


Figure 1 : Fonctions du langage selon JAKOBSON

1.1.1.2 Compétence langagière

BLOOM et LAHEY (1978) proposent une approche centrée sur les comportements de communication et la compétence langagière à l'intersection de trois composantes :

- **la forme** : « comment dire ? » le langage est un code avec des moyens verbaux (phonologie, morphologie et syntaxe) et des moyens non verbaux (postures, gestes, mimiques, prosodie).
- **le contenu** : « quoi dire ? » le langage exprime nos pensées à partir des perceptions de notre environnement et du stockage de celles-ci en mémoire.
- **L'utilisation** : « pour quoi dire ? » le langage est utilisé pour communiquer. C'est la dimension pragmatique qui recouvre trois aspects :
 - fonctions du langage visées par l'interlocuteur
 - adaptation du message en fonction du contexte
 - régulation de l'interaction entre les personnes.

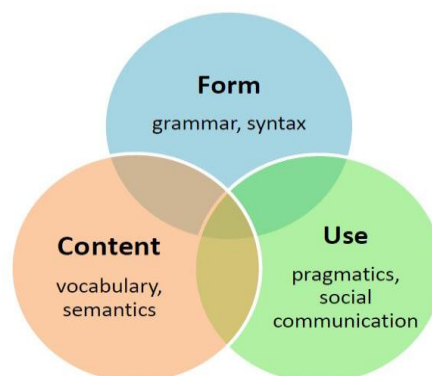


Figure 2 : Modèle de la compétence langagière selon BLOOM et LAHEY

Ces trois pôles se développent indépendamment les uns des autres au cours de la première année. Leur interaction forme la compétence langagière.

1.1.2 Compétences communicationnelles

1.1.2.1 Les compétences sociales ou comportements précurseurs

« Un comportement précurseur est un comportement précoce qui non seulement précède régulièrement le comportement plus tardif, mais qui également présente des ressemblances certaines avec ce dernier » (SUGARMAN, cité par THEROND, 2010).

Pour les orthophonistes ERCOLANI-BERTRAND et ROY (2006), les compétences sociales constituent des bases pour la construction du langage et sont nécessaires au développement harmonieux de la communication. Elles décrivent :

- La mise en place du regard : avant deux mois, le bébé doit pouvoir accrocher le regard.
- La poursuite visuelle : dès deux mois, l'enfant peut suivre des yeux des objets ou des personnes.
- L'attention conjointe : à partir de quatre mois, l'enfant peut à la fois écouter l'adulte tout en regardant le même objet que lui.
- L'attention et l'orientation aux bruits environnants.
- La capacité à utiliser des gestes à visée communicative et des gestes symboliques dès huit mois.
- La capacité à utiliser le pointage : désignation avec le doigt pour désigner vers onze mois.
- La capacité à être dans l'échange et le tour de rôle
- La capacité d'imitation motrice
- L'élan à l'interaction

Les auteurs LAHEEY, LECLERC et THEROND (cités par THEROND, 2010) se sont appuyés sur la notion de compétence langagière pour établir trois sortes de comportements précurseurs de la communication :

- ceux relatifs à la forme du langage : sourires et rires, vocalisations, imitations motrices et verbales, production vocale et gestes conventionnels et déictiques.
- ceux relatifs au contenu du langage : permanence de l'objet et manipulation sur l'objet.
- ceux relatifs à l'utilisation du langage (pragmatique) : contact visuel, intérêt au jeu, intérêt à la personne, attention conjointe, respect du tour de rôle, référence conjointe et régulation du comportement d'autrui.

1.1.2.2 La communication non-verbale

Pour parler, il est nécessaire de maîtriser plusieurs caractéristiques de l'appareil vocal, or l'être humain possède à la naissance un conduit vocal physiquement inapte à la parole. C'est pourquoi, les premiers actes de communication seront de type non-verbal ou para-verbal.

1.1.2.2.1 Oralité primaire

Les deux premiers mois de la vie, les productions vocales sont donc complètement dépendantes de la physiologie du conduit vocal. En dehors des pleurs, le nourrisson n'émet que des sons végétatifs (ou cris). C'est l'étape des vocalisations réflexes ou quasi-réflexes qui diffèrent selon qu'elles expriment le malaise ou le confort.

L'oralité primaire, ou phase orale primaire, commence dès que le fœtus suce son pouce vers le cinquième mois de grossesse et déglutit le liquide amniotique. Cette étape se poursuit après la naissance et se caractérise, en plus des cris végétatifs, par la succion (sein, biberon) et la déglutition.

ERCOLANI-BERTRAND et ROY (2006), ont identifié trois moyens de communication du nourrisson pour se faire comprendre :

- utilisation de son tonus, de ses mouvements (dès 3 mois)
- utilisation de l'intonation de sa voix (cris diversifiés dès 1-3 mois)
- utilisation de ses mimiques (sourire intentionnel dès 1-3 mois, mimiques et rires possibles dès 3-5 mois et mimiques diversifiées dès 7-9 mois).

1.1.2.2.2 Compréhension non-verbale

Pour pouvoir communiquer, il faut posséder des compétences en expression mais également en compréhension. Au niveau non-verbal, cela s'observe par une sensibilité de l'enfant aux intonations, mimiques, regards de l'adulte... Il regarde avec attention les gestes qui accompagnent la parole de ses proches, ce qui l'aide à comprendre. Plus tard, vers onze mois, l'enfant pourra interpréter les mimiques des autres, deviner leurs sentiments et y réagir de façon adaptée.

1.1.2.3 La communication verbale

1.1.2.3.1 Oralité secondaire

A la période d'oralité primaire du nourrisson succède, tout en lui coexistant, l'avènement de l'oralité secondaire qui commence quand le bébé complète progressivement ses tétées par une alimentation solide à la cuillère, découvrant ainsi la mastication et le babillage, étape charnière entre la période pré-linguistique et linguistique. Le babillage, élément clé du développement de la parole, a été décomposé en plusieurs étapes par les

chercheurs :

Babillage rudimentaire (Trois à huit mois)

Entre deux et cinq mois, les bébés ne vocalisent qu'en position couchée mais imitent déjà la mélodie ou les sons émis par leurs proches quand ils appartiennent à son répertoire. Progressivement, leurs vocalisations deviennent volontaires, ils produisent des sons très graves ou très aigus. Le bébé joue avec sa voix avec un plaisir certain, de plus il semble devenir conscient de l'impact de ses gazouillis sur l'autre. Il utilise sa voix pour exprimer ses émotions ou faire des demandes : ce sont les débuts de la communication sociale. Puis vers six mois, certaines productions ressemblent à des syllabes : on parle de proto-syllabes, car ces celles-ci n'ont pas encore toutes les caractéristiques des langues parlées.

Cette période préparatoire au babillage canonique permet à l'enfant de s'exercer à manipuler la hauteur, l'intensité, les traits consonantiques de la voix mais aussi le mode d'agencement de ses articulateurs.

Babillage canonique (Six à dix mois)

Point culminant du développement des vocalisations pré-linguistiques, le babillage canonique apparaît entre six et dix mois mais avec de très importantes variations selon les enfants. Il se caractérise par des productions de syllabes simples de types consonne-voyelle (CV) telles que [pa], [ba], [ma], souvent répétées à la suite. Celles-ci sont souvent prises pour des ébauches de premiers mots comme « papa ». Pour DE BOYSSON-BARDIES (1996), le babillage n'est pas le langage, mais il est un langage qui fournit un cadre pour le développement de la parole.

Pour acquérir la langue, l'enfant va devoir dans un premier temps segmenter la parole en phonèmes ou en syllabes afin de constituer son répertoire des sons utilisés dans sa langue maternelle. Il devra aussi assimiler les traits prosodiques (accent, rythme, intonation) de la langue. C'est pourquoi, sa capacité à discriminer tous les phonèmes du monde va disparaître. Selon KUHL (citée par DE BOYSSON-BARDIES, 1996), vers six mois l'enfant commence à négliger « d'entendre » les éléments généralement absents de la langue qu'il est en train d'apprendre. D'autres études montrent que dès le huitième mois, le babillage possède des caractéristiques de la langue de l'environnement, que ce soit au niveau des traits prosodiques, mélodiques ou rythmiques.

Babillage mixte (Neuf à dix-huit mois)

Vers dix mois, l'articulation devient plus nette. Il y a une augmentation sensible des séquences syllabiques complexes et les productions uniquement vocaliques diminuent. C'est la période du proto-langage : entre le babillage et les vrais mots. L'enfant utilise de plus en plus les gestes et l'intonation pour donner du sens à ses proto-mots. Il commence à adapter ses productions vocales aux situations. KONOPCZYNSKI (1994) a décrit deux sortes de babillage en fonction du contexte :

- Le « jasis », lors des activités solitaires : explorations vocales, absence de structuration, beaucoup de vocoïdes (sons ressemblants à des voyelles) est très riche mélodiquement.
- Le « pseudo-langage », lors des interactions avec l'adulte : syllabes canoniques dont la durée est proche de celle de l'adulte et courbes mélodiques correspondant aux intonations de base de la langue maternelle.

1.1.2.3.2 La compréhension verbale

Selon MAEDER (2014), l'enfant développe au cours de son évolution plusieurs stratégies lui permettant de comprendre des données linguistiques de plus en plus complexes. Avant cinq ans, il dispose de trois stratégies linguistiques :

- les stratégies lexicales (2 à 4 ans) : il traite uniquement les éléments lexicaux et ne fait pas de lien entre les mots. *Les enfants ont mangé des pommes.*
- les stratégies lexico-pragmatiques (2 ans ½ à 4 ans ½) : il s'aide de ses connaissances pragmatique pour deviner le sens. *La pomme est mangée par le garçon.*
- les stratégies positionnelles (2 ans ½ à 5 ans ½)
 - d'ordre absolu : le premier syntagme nominal (SN) est considéré comme l'agent, le second comme le patient. Par exemple, *la voiture (SN1) que suit le camion (SN2) est rouge* sera compris comme « la voiture suit le camion, elle est rouge ».
 - d'ordre relatif ou de proximité : le SN le plus proche du verbe est considéré comme l'agent. Dans ce cas, *la voiture (SN1) que suit le camion (SN2) est rouge*, sera compris comme « la voiture suit le camion (ou inversement), le camion est rouge ».

1.1.2.4 Compétences cognitives et motrices

Les orthophonistes ERCOLANI-BERTRAND et ROY (2006) expliquent que le bébé vient au monde avec un « bagage » sensoriel, moteur, cognitif, environnemental... qui lui permet d'accéder naturellement à la communication puis au langage. C'est pourquoi, l'évaluation de la communication de l'enfant s'inscrit dans une démarche globale. Pour communiquer, le tout petit doit posséder certaines capacités cognitives et motrices :

- *Sensibilité au monde des personnes, des choses, des états, des actions et des événements* : s'intéresser au monde (dès 3 mois), expérimenter et manipuler (dès 5 mois)
- *Manipulation des objets* :
 - porter à la bouche (de 3 mois à 12 mois maximum)
 - répéter une conduite au résultat intéressant (de 1 à 4 mois)
 - réitérer une même action sur divers objets (de 4 à 8-9 mois)
 - expérimenter différentes action sur un même objet (de 8-9 à 11-12 mois)
 - « mettre dans » dès 11-12 mois
 - utiliser des moyens nouveaux pour atteindre un but (11-12 à 18 mois)
 - inventer des moyens nouveaux pour atteindre un but (de 18 à 24 mois)
- *L'objet permanent* : s'élabore progressivement de 4 à 18-24 mois.
- *Capacité de jeu symbolique* : le « faire-semblant »
- *Capacités prélogiques et logiques* : rassembler, collectionner, être capable de « terme à terme », réaliser des classifications, des sériations...
- *Capacité de mémorisation, d'attention*
- *Capacités motrices*: maintien de la tête, position assise, reptation, marche, coordination oculomotrice, motricité fine...

Pour le logopède POELMAN (cité par ERCOLANI-BERTRAND et ROY, 2006), dans les familles où le langage est peu investi et peu précis, il risque de ne pas jouer pleinement son rôle dans l'apparition d'une pensée structurée d'où un accès restreint au raisonnement et à la pensée abstraite.

1.1.2.5 Compétences pragmatiques

Les habiletés pragmatiques peuvent être définies comme des compétences qui permettent à l'enfant d'utiliser le langage en situation en tenant compte de l'intention de celui qui parle, de l'interlocuteur et du contexte de l'interaction (COQUET, 2005). Ici, la communication est envisagée comme un rituel social reposant sur des conventions de coopération. L'approche pragmatique accorde une grande importance à l'ensemble des stratégies utilisées pour communiquer et s'adapter à son interlocuteur. Pour LECLERC (2005), la pragmatique est l'une des dimensions les plus importantes chez l'enfant de moins d'un an et les divers précurseurs qui la composent sont les éléments déclencheurs du développement de la communication.

En situation d'interaction, la dimension pragmatique revêt une place importante pour le développement langagier. Pour certains auteurs, elle est le facteur le plus déterminant de l'acquisition du lexique. À elle seule, la pragmatique permet la mise en place de nombreux précurseurs de la communication et du langage. Elle peut s'analyser selon quatre axes : l'intentionnalité, la régulation de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information. Seuls les deux premiers seront traités ici, qui sont de toute importance dans les deux premières années de vie de l'enfant.

1.1.2.5.1 L'intentionnalité

L'acquisition des intentions communicatives fait partie d'un des sept points du développement et de fonctionnement de la communication pragmatique définis par NINIO et SNOW (1996). Cette notion est indissociable de la théorie des actes de langage introduite par AUSTIN en 1960 pour qui la fonction du langage n'est pas essentiellement de décrire le monde, mais aussi d'accomplir des actions. Parler c'est accomplir trois actes simultanés :

- un acte locutoire : encoder et produire un énoncé.
- un acte illocutoire : c'est un acte social posé intentionnellement par le locuteur (constater, ordonner, exprimer un sentiment ...).
- un acte perlocutoire : intention visée par le locuteur lorsqu'il produit un message.

Avant deux ans l'enfant produit déjà des expressions verbales dans le but d'avoir un effet sur l'adulte. DORE (1975) dégage ainsi plusieurs « actes de parole primitifs » :

- étiquetage : regard, pointage, utiliser un déictique.

- répétitions : imiter, répéter.
- réponses : verbales et non verbales
- demandes d'action : pour obtenir la satisfaction d'un besoin ou d'un objet.
- demandes de renseignement : regard, pointage et « c'est quoi ? »
- appels
- salut : saluer, offrir un objet, participer aux routines sociales.
- protestations
- exercices : jouer avec sa voix, les sons, les mots.

1.1.2.5.2 La régie de l'échange

La régie de l'échange ne peut être dissociée de l'appétence à communiquer. Elle se développe grâce à des compétences très précoces qui se construisent dans le cadre de l'attention conjointe et des formats d'interaction.

L'attention conjointe

L'attention conjointe est le moment dans l'interaction où la mère et son bébé regardent ensemble la même chose en même temps. Pour qu'elle puisse s'établir, l'enfant doit comprendre « qu'il y a quelque chose à regarder dans la ligne de regard de l'adulte et/ou dans celle de l'index qui pointe » (KAIL et FATOL, 2000). Le nourrisson en est capable dès cinq mois.

Le regard apparaît donc une composante essentielle des conduites communicatives précoces.

Des études récentes montrent que l'attention mutuelle (regard de l'enfant dans celui de la mère) est une étape préalable à l'attention conjointe. Il est important de ne pas confondre le regard avec la poursuite oculaire, il s'agit ici uniquement de la dimension relationnelle du regard, c'est-à-dire de se servir de la vision pour communiquer. L'évitement sélectif du regard ou le non-accrochage du regard sont des symptômes autistiques qui doivent alerter dans le développement de l'enfant.

Vers un an, l'enfant pourra initier des situations d'attention conjointe grâce au pointage. Cette activité de signalisation, mise en évidence par BRUNER, est le début d'une activité référentielle à partir de laquelle s'élaborera la capacité de donner des noms aux choses. On distingue le pointage proto-impératif, destiné à obtenir un service de la part d'un adulte

proche, et le pointage proto-déclaratif, qui désigne un objet à l'attention commune.

Formats d'interaction

Selon BRUNER (1987), certaines situations reviennent fréquemment dans l'interaction mère/enfant et finissent par créer des schémas d'action structurés appelés formats. Les routines interactives se construisent dans des situations routinières, comme le temps du repas, ou lors des jeux interactifs fréquemment partagés avec l'adulte (jeu du coucou par exemple).

L'enfant apprend ainsi non seulement qu'il existe une régularité dans les échanges, mais aussi que des modifications peuvent se produire sans altérer le déroulement de l'interaction (par exemple, inversion des rôles dans le jeu). Au sein de ces interactions précoces, l'enfant perçoit l'alternance des prises d'initiatives et, au delà, les mécanismes sous-jacents au langage, en particulier l'alternance des tours de parole essentielle dans les conversations.

Ainsi, l'enfant acquiert des prérequis importants pour l'acquisition ultérieure du langage grâce à la médiation de l'adulte au sein des routines interactives.

Théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit est la capacité à attribuer des états mentaux, intentions, désirs et connaissances à autrui, tout en considérant que ceux-ci puissent être différents des siens. Cette notion a été étudiée dès 1978 par PREMACK et WOODRUFF (cités par DORTIER, 2005) qui s'interrogeaient pour savoir si les chimpanzés pouvaient attribuer des « états mentaux » à leurs congénères. Rapidement, la majorité des spécialistes en sont venus à la conclusion que la théorie de l'esprit serait une spécificité de la cognition humaine.

Dès 1983, deux psychologues, H. WIMMER et J. PERNER (cités par DORTIER, 2005), se sont interrogés sur l'apparition chez l'enfant de la théorie de l'esprit et sur son éventuelle absence en cas d'autisme. Aujourd'hui, les chercheurs considèrent qu'elle se construit progressivement et permet de donner un sens aux comportements sociaux, à la communication, de comprendre les intentions communicatives de l'autre et d'adapter ses énoncés en fonction de l'interlocuteur. La théorie de l'esprit permet également la mise en place du pointage puisque c'est considérer que l'attention du partenaire d'interaction n'est pas orientée sur le même référent que soi. Elle correspond à un développement progressif des états mentaux :

- désirs divers : les autres n'aiment pas forcément les mêmes choses que soi.
- croyances diverses : prédire une action en fonction de ce que l'autre croit (qui est différent de ce que l'enfant croit).
- accès au savoir : prédire ce que l'autre sait ou ne sait pas.
- fausse croyance : capacité de concevoir l'idée erronée d'une autre personne, du fait qu'elle ignore certaines choses.
- différence entre l'apparence et la réalité d'une émotion : par exemple, comprendre qu'une personne feint le bonheur alors qu'elle est triste.

A trois ans l'enfant a acquis les deux premières étapes, à quatre ans les deux suivantes et vers cinq ans, l'ensemble.

1.2 L'importance de l'environnement

1.2.1 S'attacher pour mieux se détacher

Pour que l'enfant accède à la théorie de l'esprit, il doit avant tout pouvoir s'identifier comme un être à part entière. Le concept d'attachement va jouer un rôle décisif pour le développement social et cognitif de l'enfant. Il produit des liens invisibles entre parents et enfants, et lorsqu'il est sain, consiste en une sensation de sécurité. On parle alors d'attachement sécure. En intériorisant une figure stable et disponible, mais différenciée de lui-même, l'enfant va devenir capable peu à peu d'une prise de distance.

L'étape de l'oralité primaire joue un rôle majeur dans ce processus de différenciation. Avec la succion apparaît une stratégie de rythmes qui s'organise autour de la bouche (nourrissage et actes de l'oralité), ce qui va permettre au bébé de construire sa propre structure rythmique et temporelle et de renforcer le lien mère/enfant. Pour FREUD, c'est l'expérience primordiale de satisfaction : au plaisir alimentaire s'ajoute le plaisir de la présence de l'adulte nourricier. C'est donc au travers des échanges nourriciers que l'enfant se différencie de sa mère. Il faut pour cela qu'elle soit capable d'investir suffisamment la relation avec son bébé tout en acceptant les limites que le bébé lui impose.

Des signes de souffrance précoce ont été établis par CULLERE-CRESPIN (2007),

psychologue clinicienne et psychanalyste, auxquels il faut être attentif puisque c'est au travers des actes de l'oralité que vont s'élaborer la personnalité de l'enfant et les premières interactions avec l'entourage. Elle distingue deux sortes de signes :

Tout d'abord, ceux de la série bruyante, qui alertent l'entourage et correspondent à un « acte » du bébé. Le refus alimentaire simple est exemplaire dans cette série, le bébé rappelle ainsi brutalement à la mère qu'il est un *autre*, et c'est en cela qu'il fait réagir l'entourage, au delà de l'argument vital. Dès le début de vie, *l'existence* pour l'être humain est donc plus importante que la survie. Il ne faut alors pas négliger la dimension symbolique du refus, de son statut de langage et ne pas insister pour le faire manger.

Enfin, les signes de la série silencieuse peuvent passer inaperçus ou être pris pour des signes positifs de développement. Ils semblent correspondre au moment où le bébé se laisse aller à une passivité, ce qui peut le rendre très agréable, d'où la dangerosité de ces signes. Au niveau de l'oralité, on peut observer ce qu'on appelle le « remplissage passif » : les bébés se laissent littéralement remplir sans appétit ni plaisir. Ce comportement est un abandon de tout désir propre ou différencié qui peut être consécutif à une absence de réponse de l'adulte (après avoir réclamé de longues heures, par exemple).

Pour aider ces nourrissons en souffrance, il ne suffira pas de changer l'alimentation, il faudra aussi sans doute leur permettre de faire une expérience autre de l'échange nourricier et éviter que le contact avec l'adulte ne se réduise à la prise de nourriture.

Si l'enfant n'a pas eu la possibilité d'établir un attachement primaire de qualité au cours de sa première année, ou au maximum au cours de ses deux premières années de vie, des lacunes apparaîtront dans le cadre de ses comportements sociaux. Un attachement insécure peut conduire à une inhibition, des manifestations d'angoisse ou une instabilité. De même, cela entravera les processus d'apprentissage et bien sûr des difficultés de développement puis de maîtrise du langage dans chacune de ses composantes.

1.2.2 Théorie interactionniste

Pour VYGOTSKI, le développement de l'enfant est conçu comme une sociogénèse : c'est dans l'interaction avec des personnes plus compétentes qu'il réalise des apprentissages. Il définit alors une Zone Proximale de Développement, dans laquelle doit se situer l'aide

apportée afin qu'elle soit adaptée aux capacités de l'enfant.

C'est à partir de ce concept que BRUNER (1987) a décrit les notions de formats d'interactions, de ritualisation, de relation d'aide et d'étayage que nous verrons plus loin. Pour lui, « si l'enfant naît avec des prédispositions pour apprendre le langage, le rôle du milieu reste fondamental pour son développement ». La dynamique d'évolution de la communication et du langage dépend de l'adaptation réciproque des deux partenaires : la mère et l'enfant, et des stratégies qu'ils mettent tous les deux en place. Dans cette dynamique, le langage que l'adulte adresse à l'enfant a donc une place centrale, puisqu'il représente le moyen privilégié de l'adulte pour aider l'enfant dans son développement langagier.

1.2.3 Les effets du langage adressé aux enfants

C'est au cours des interactions parents/enfants, dans l'étape pré-linguistique, que va s'établir une relation de communication qui s'enrichira très rapidement dans les premiers mois. Indispensables pour le développement et l'épanouissement du bébé, CYRULNIK (2002) précise que privés d'un minimum d'amour et d'interaction avec les adultes, les nourrissons souffrent et s'étiolent.

Nous avons vu que le développement de la parole passe fondamentalement par son écoute. Les mères, entre autres, vont alors fournir un modèle de langage au bébé sous une forme à laquelle il est tout particulièrement sensible. C'est ce que FERNARLD (cité par CULLERE-CRESPIN, 2007) a appelé le *mamanais* (*motherese* en anglais), la langue des mamans. Voici les caractéristiques de ce langage :

- Aspects supra-segmentaux : élévation de la hauteur, accentuations plus nettes des mots à contenu sémantique, augmentation de la durée des émissions.
- Rythme : ralenti, pauses.
- Syntaxe : réduction de la longueur moyenne des énoncés, simplifications.
- Lexico-sémantique : redondance importante, lexique restreint.
- Non-verbal : expressions faciales exagérées, mouvements rythmiques du corps.

Dès sept mois, les bébés sont attirés par le style du *motherese* et cette préférence perdure parfois jusqu'à l'âge préscolaire. Ce « parler bébé » permet de capter l'attention de l'enfant, il provoque des sourires et motive des échanges de communication verbale.

Autrement dit, le motherese oriente le nourrisson vers un mode de communication oral. Vers un an, les particularités du motherese se remodelent pour faciliter l'apprentissage de nouveaux mots et la compréhension du sens des phrases. Les répétitions et reformulations sont très fréquentes dans le langage des mères, qui les utilisent pour mieux se faire comprendre. Lorsque ces reprises concernent le discours de l'enfant, elles permettent à la fois une correction sur le plan acoustique et un accordage sur l'interprétation des énoncés. C'est l'interprétation de l'adulte qui donne du sens aux productions de l'enfant et qui introduit, dès les premiers mois, le bébé aux signifiants de sa langue.

1.2.4 Les stratégies implicites de l'apprentissage

L'utilisation du motherese n'a donc pas pour unique but de faciliter la communication avec l'enfant, il vise également à l'aider à « apprendre » à parler. Les parents vont utiliser spontanément des procédés spécifiques d'enseignement, dont les répétitions et reformulations vues précédemment. Selon RONDAL (1995) « il s'agit d'un enseignement implicite qui procède par adaptation progressive de l'input aux capacités du jeune interlocuteur et par feedback approprié contingent aux productions de celui-ci. »

L'interprétation des tentatives de communication de l'enfant est l'un des comportements essentiels de l'adulte pour aider l'enfant à parler. Dès la naissance, les parents « traduisent » en mots les productions non-verbales du nourrisson, ils l'encouragent, s'intéressent à ses gazouillis. Pour CULLERE-CRESPIN (2007), cela se déroule en amont de toute parole verbale, au sens de la langue parlée, mais ces échanges chargés d'émotion constituent « une confirmation d'existence réciproque par le biais d'un plaisir partagé ». LACAN parle de « pulsion invocante » et ajoute ainsi la voix aux objets de pulsion proposés par FREUD (cités par CULLERE-CRESPIN, 2007).

Si les tentatives de communication du bébé sont interprétées de façon univoque ou chaotique, celui-ci aura des difficultés à comprendre qu'il « parle », qu'il émet des messages compris par l'autre. CULLERE-CRESPIN (2007) a décrit plusieurs signes de souffrance pouvant apparaître. Ceux de la série bruyante sont la persistance de cris inarticulés et/ou l'inconsolabilité. L'enfant n'a pas intégré qu'il était un interlocuteur à part entière et les premières fonctions de communication ne sont pas mises en place : les cris ne sont que pure décharge et ne visent aucune communication. Le tarissement de l'appel fait quant à lui partie

des signes silencieux, c'est l'abandon par le bébé de toute tentative pour se faire entendre de l'autre. L'auteur précise qu'en clinique courante l'apparition de ces signes est rare et traduit des états de souffrance grave dont la prise en charge doit être rapide.

Pour aider l'enfant à développer sa communication, les adultes utilisent aussi l'attention conjointe au cours de laquelle ils vont dénommer les objets, faire des commentaires... Pour ESTIENNE (2002), ces moments d'attention partagée permettent à l'enfant d'acquérir les bases du langage référentiel. La constitution de ce répertoire mental est indispensable à la production des mots. En effet, nommer un objet c'est signifier qu'on relie ce qu'on voit à une représentation mémorisée dont on dispose. Une autre stratégie utilisée par les parents est l'imitation des gestes ou des productions vocales de leur enfant. En agissant de la sorte, ils incitent l'enfant à imiter lui aussi, ce qui favorise la mise en place du « tour de rôle », indispensable à l'installation de la communication.

Selon RONDAL (1995), les mères qui s'adressent beaucoup à leur bébé induisent chez celui-ci une détection plus précoce de la signification des productions verbales et une utilisation plus précoce de ces productions dans le but d'obtenir quelque chose. Pour DE BOYSSON-BARDIES (1996), ce qui est certain, c'est que pour parler, les enfants ont besoin d'être dans un environnement linguistique humain et que le modèle reçu soit suffisant. De plus, ce modèle doit être présenté dans un cadre de communication interactive, d'où l'importance des apports affectifs. Des troubles durables de l'acquisition du langage naissent de conditions psychologiques ou sociales déficientes.

Le développement du langage se construit donc à travers l'interaction entre « novice » et « expert ». BRUNER (cité par BERNICOT, VENEZARIO, MUSIOL, BERT-ERBOUL, 2010) a étudié l'aide apportée par l'adulte de manière approfondie et a décrit les caractéristiques de ce qu'il appelle l'étayage :

- enrôlement : susciter l'intérêt de l'enfant
- réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche
- maintien de l'orientation : protéger des distractions et soutenir la motivation
- signalisation des caractéristiques déterminantes : orienter l'attention de l'enfant
- contrôle de la frustration : encourager, féliciter

- proposition de modèles de réalisation.

Pour BRUNER l'étayage est « la façon dont l'adulte peut agir de manière optimale avec les enfants dans une activité située dans la zone proximale de développement » et va aider à la réalisation de formats d'interactions. C'est grâce au langage que l'adulte va fournir un étayage à l'enfant. On qualifie cette aide langagière d'étayage verbal.

Le langage spécifique adressé aux jeunes enfants remplit ainsi de multiples fonctions, notamment en établissant des liens affectifs entre parents et enfants, en transmettant du savoir et en permettant à l'enfant d'apprendre. Pour CHOMSKY (cité par CRUNNELLE, 2010), dès sa naissance l'enfant est un être de communication équipé d'une « architecture neurologique » qui le prédispose à communiquer. Mais cette architecture n'est pas mature et va dépendre de l'apport environnemental. Les interactions précoces parents-enfants sont donc primordiales dans le développement de la communication chez l'enfant.

1.3 Les facteurs de risque environnementaux

Depuis 2001, l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé (ANAES), aujourd'hui remplacée par la Haute Autorité de Santé (HAS), considère le milieu défavorisé comme étant un facteur de risque d'apparition de retard. On emploie le terme de « milieu défavorisé » ou « vulnérable » lors de carences au niveau des composantes psycho-socio-culturelles. L'ANAES reconnaît donc les composantes psycho-socio-culturelles comme faisant partie des facteurs de risque pour le développement de la communication et du langage.

1.3.1 Aspects socio-économiques

Les parents vulnérables sont souvent peu qualifiés, au chômage ou en contrat précaire. Ces difficultés peuvent les entraîner dans une spirale menant à l'exclusion sociale et à l'acculturation. Les conditions de vie précaires ont une influence directe sur le développement de la communication de l'enfant. Un logement mal insonorisé ou trop étroit entraîne de forts bruits de fond (télévision, radio, autres enfants bruyants) ce qui empêche le nourrisson d'entendre convenablement la parole. Pour ANTHEUNIS, ERCOLANI-BERTRAND et ROY (2006) cette perturbation de la boucle audio-phonatoire peut provoquer des perturbations dans

l'installation du langage oral, notamment au niveau articulatoire. Des recherches ont mis en évidence que les difficultés financières et sociales entraînent un risque accru d'anxiété, de stress, de dépression. Les conflits parentaux sont alors plus fréquents, les parents sont moins disponibles pour l'enfant (peu d'attention ou d'activité conjointe, d'étayage, d'adaptation). Les enfants n'ayant pas (ou peu) vécu les expériences des tours conversationnels, de l'attention conjointe, auront du mal à respecter les actes de parole.

1.3.2 Aspects sanitaires

Selon un rapport de la Santé Publique en mars 2003, les liens entre précarité et mauvaise santé sont très importants. Des conduites alimentaires inadaptées amènent à une malnutrition de l'enfant, souvent accompagnée de troubles des apprentissages précoces. Parmi les comportements à risque, on retrouve les conduites addictives, dont le Syndrome d'Alcoolisation Fœtale (SAF) touchant les bébés dont la mère a consommé de l'alcool pendant la grossesse. Première cause de retard mental non génétique en France, il occasionne des dommages irréversibles (seuls 6% de ces enfants pourront suivre un cursus normal). La toxicomanie pendant la grossesse provoque des troubles attentionnels et dysexécutifs.

1.3.3 Aspects culturels

Les parents ayant vécu une scolarité difficile et peu valorisante se retrouvent dans l'incapacité d'aider leur enfant pour les devoirs. Ils se heurtent à des obstacles non négligeables qui s'amplifient avec le niveau scolaire de leur enfant. Les problèmes de comportements à l'école sont fréquents chez les enfants défavorisés et l'abandon scolaire est deux fois plus fréquent.

Le niveau de langage oral des parents est pauvre, l'enfant est peu stimulé. Le langage est essentiellement utilisé pour son aspect pratique ou affectif, au dépend de son rôle dans le développement cognitif. Selon ANTHEUNIS, ERCOLANI-BERTRAND et ROY (2006), les histoires racontées, les activités manuelles, les jeux symboliques, la lecture, les contacts avec l'extérieur ont plus de risque d'être remplacés par la télévision. Un enfant qui grandit dans un milieu pauvre en stimulation aura des difficultés avec les notions de forme ou de couleur par exemple, qui nécessitent d'être expérimentées (manipulées, comparées, entendues) pour être

intériorisées.

Les recherches montrent qu'il existe des différences notables entre les stratégies implicites utilisées par les parents de milieux vulnérables et celles des milieux favorisés. Elles utilisent moins d'expansions ou de répétitions des énoncés de l'enfant : elles offrent donc moins de corrections grammaticales ou syntaxiques. Selon BERSTEIM (cité par ANTHEUNIS, ERCOLANI-BERTRAND et ROY, 2010), elles expliquent peu leurs demandes, ce qui entrave les premiers apprentissages et utilisent plus souvent des méthodes autoritaires pour le contrôle des verbalisations de leur enfant « répète ».

1.3.4 Aspects psychologiques

Les familles vulnérables, du fait de leurs conditions économiques et familiales, sont fréquemment confrontées à l'exclusion sociale. Les dépressions sont alors beaucoup plus fréquentes, ce qui impacte les premiers échanges de la mère avec son bébé. Elle est moins réceptive à ses premières tentatives de communication, n'encourage pas ses productions sonores, ne lui parle pas ou avec une voix monocorde... D'une façon plus générale, une mère immature ou perturbée psychiquement ne se sera pas disponible pour son enfant et ne lui offrira pas la sécurité affective dont il a besoin.

Les relations entre troubles de l'affectivité et les troubles de la communication existent mais demeurent complexes. Un retard de langage peut être consécutif à un trouble de l'affectivité du bébé (dépression de l'enfant, immaturité, sentiment de rejet...) mais l'inverse est également possible.

2 Musique

2.1 Musique

La musique est souvent définie comme l'art de combiner des sons d'après des règles, d'organiser une durée avec des éléments sonores. Pour VAILLANCOURT (2005), la musique est composée de plusieurs éléments qui suscitent l'émotion, font naître des images et provoquent le mouvement. Parmi ces éléments, il y a le rythme, la mélodie et l'harmonie, mais également le son et la voix.

2.1.1 Le rythme

C'est un élément de base en musique. Il se compose d'une pulsation sur laquelle se distribuent diverses accentuations. Cette pulsation peut être régulière, cyclique, ou subir des variations de vitesse. Le rythme est souvent très physique, il fait bouger.

2.1.2 La mélodie

Elle se présente comme une succession de notes que l'on regroupe en phrases et qui se suivent de façon conjointe ou disjointe. Le dictionnaire de l'orthophonie précise que la mélodie de la voix (parlée et chantée) renvoie aux variations de la fréquence fondamentale. La mélodie comporte souvent une dimension émotionnelle, elle donne une couleur au rythme.

2.1.3 L'harmonie

Elle obéit à des règles qui lient le choix des notes à assembler au style de musique désirée. Elle crée une ambiance, un style, une atmosphère

2.1.4 Le son et la voix

L'acoustique définit le son comme la sensation auditive engendrée par une onde acoustique, elle-même générée par une vibration (cordes vibrantes, cordes vocales...). Le son peut être caractérisé par :

- sa durée

- sa hauteur (ou fréquence) : plus un son sera aigu et plus sa fréquence sera haute. A l'inverse, plus un son sera grave, plus sa fréquence sera basse. Elle s'exprime en Hertz (Hz).
- son intensité : elle mesure en décibels (dB) la puissance du son ou de la voix.
- son timbre : c'est ce qui distingue entre eux des sons de même hauteur et de même intensité. En musique, il nous permet de distinguer des instruments lorsque ceux-ci jouent la même note avec la même intensité et la même durée. Dans le domaine de la voix, il concerne l'ensemble des caractéristiques particulières propres à chaque voix.

Deux autres éléments sont spécifiques à la voix. Le premier est l'intonation : elle est le mouvement mélodique de la voix, caractérisée par des variations de hauteur. On représente souvent l'intonation sous la forme de courbes qui représentent les variations montantes ou descendantes de la voix. Par exemple, en français, les questions sont reconnues par l'intonation montante de l'énoncé. L'intonation s'observe dans les accentuations syllabiques (augmentation de la longueur et de l'intensité d'une syllabe). En français, l'accent sera toujours placé sur la dernière syllabe d'un groupe rythmique.

2.1.5 Les effets de la musique

La musique a des effets physiques, intellectuels, affectifs et sociaux. Pour VAILLANCOURT (2005), elle rejoint l'enfant dans toutes les sphères de son développement.

2.1.5.1 Sur le plan physique

L'effet physiologique de la musique a déjà été observé sur les plantes et les animaux : la musique classique influencerait favorablement leur croissance. D'autres études ont prouvé qu'elle stimulait chez l'homme la production d'endorphine, une hormone naturelle liée à la sensation de plaisir qui calme la douleur et atténue le stress. Le professeur de psychologie cognitive BIGAND (cité par VAILLANCOURT, 2005) évoque également l'effet dynamogénique (qui stimule une fonction organique) de la musique (modification du rythme cardiaque, respiratoire...).

2.1.5.2 Sur le plan affectif

Avant d'atteindre les fonctions auditives supérieures, la musique agit sur le thalamus, qui transmet les sensations et les sentiments à l'hypothalamus et au système limbique, où se trouve le centre des émotions (TAYLOR, cité par VAILLANCOURT, 2005). Le système limbique va traduire les stimulations extérieures en émotions. C'est pourquoi, on dit souvent de la musique qu'elle est « le langage des émotions ».

La psychiatre LEYDIER (2007) qui a rédigé la première thèse consacrée à la berceuse a démontré qu'elle avait plusieurs fonctions. Elle sert de communication précoce et favorise l'attachement entre parents et enfants, la construction d'une histoire commune. Pour le nourrisson, elle instaure de la stabilité lorsqu'elle est répétée dans le temps, chaque soir. De plus, elle a un effet de sécurité à long terme qui alimente la mémoire précoce. « Ce sont des moments très particuliers qui permettent de créer des enveloppes psychiques, partie intégrante du moi. C'est comme une peau sonore qui fait limite entre le soi et le non-soi. ». Tout comme le « parler bébé », il existe donc le « chanter bébé » qui apporte de la sécurité tel un « doudou sonore ». Selon LEYDIER (2007), la berceuse peut permettre l'augmentation de la succion, de l'alimentation et de la prise de poids du nouveau-né, ainsi que favoriser un attachement sûr.

2.1.5.3 Sur le plan cognitif

Après son passage dans le diencephale où se trouve l'hypothalamus, le son parvient au cortex cérébral où se trouvent les fonctions cognitives et intellectuelles supérieures. Selon CAMPBELL (2001), il y a un parallèle à faire entre la musique et le système neurologique multidimensionnel, car tous deux interagissent et impliquent la concertation de plusieurs éléments pour arriver à un résultat final. Des études ont montré l'utilité de la musique comme « aide-mémoire », tant pour des mots que pour des phrases.

2.2 La musicothérapie

2.2.1 Historique

Depuis la préhistoire, les hommes utilisent des sons, des percussions et des chants au cours de cérémonies et de fêtes. Il est surprenant de constater que dès l'Antiquité, certains sons étaient utilisés à des fins thérapeutiques. Des incantations destinées à guérir la stérilité, la douleur rhumatismale ou encore les piqûres d'insectes ont été retrouvées sur des papyrus égyptiens datant de 2600 ans. En Grèce, les Corybantes¹ utilisaient une musique dite « cathartique » pour soulager des états de grande agitation dus à des pathologies mentales. Dans l'ancien testament, l'utilisation de la musique sédative est illustrée par le récit de David, calmant grâce à sa lyre les crises d'angoisses du roi Saül « ainsi, chaque fois que l'esprit de Dieu assaillait Saül, David prenait le cithare et il en jouait ; alors Saül se calmait, il allait mieux et le mauvais esprit s'écartait de lui ».

L'histoire moderne de la musicothérapie débute au XIX^e siècle avec la naissance de la psychiatrie. La musique est alors considérée comme un moyen de calmer les agités, de stimuler les apathiques ou encore de chasser les idées morbides. Puis, avec l'apparition de nouvelles techniques comme la chimiothérapie, l'intérêt médical pour la musique décline. Il faudra attendre le milieu du XX^e siècle pour que la musicothérapie connaisse un renouveau, lié au manque de réussites thérapeutiques dans les pathologies mentales les plus lourdes (psychose, autisme).

Dés lors, la profession de musicothérapeute s'est peu à peu mise en place. En France, JOST fonde le premier Centre Français de Musicothérapie en 1969. Quelques années plus tard aura lieu le premier congrès mondial de musicothérapie, à Paris en 1974. BENENZON, véritable pionnier dans le domaine y assiste et deviendra en 1986 président de la Fédération Mondiale de la Musicothérapie. Désormais, il existe une Fédération Française de Musicothérapie (F.F.M.) et cinq centres de formations sont agréés sur l'ensemble du territoire.

La musicothérapie n'est donc pas une invention de la médecine moderne, elle a toujours existé. Ce qui est nouveau, c'est l'importance qu'elle a prise de façon officielle dans nos propositions de soins, ainsi que le besoin d'une certaine scientificité (avec la recherche) et d'une professionnalisation (avec la formation).

¹ Danseurs coiffés d'un casque et vêtus d'une armure célébrant le culte de la grande déesse phrygienne Cybèle, au rythme des tambourins, cors, flûtes et cymbales

2.2.2 Définitions

Selon la F.F.M. la musicothérapie est « une pratique de soin, d'aide, de soutien ou de rééducation qui consiste à prendre en charge des personnes présentant des difficultés de communication et/ou de relation. Il existe différentes techniques de musicothérapie, adaptées aux populations concernées : troubles psychoaffectifs, difficultés sociales ou comportementales, troubles sensoriels, physiques ou neurologiques. La musicothérapie s'appuie sur les liens étroits entre les éléments constitutifs de la musique, et l'histoire du sujet. Elle utilise la médiation sonore et/ou musicale afin d'ouvrir ou restaurer la communication et l'expression au sein de la relation dans le registre verbal et/ou non verbal. »

LECOURT (2005), psychologue et musicothérapeute, ajoute que la musicothérapie se pratique en groupe comme individuellement, avec des enfants comme avec des adultes. Elle précise que ses domaines d'application sont clinique, éducatif et/ou social. Les musicothérapeutes sont donc soit des cliniciens (psychologues, orthophonistes ou médecins) soit des acteurs du milieu socio-éducatif (travailleurs sociaux, musiciens professionnels...).

La définition de BENEZON (cité par LECOURT, 2005) est intéressante d'un point de vue orthophonique puisqu'il la décrit comme une théorie dont l'objectif est l'ouverture des canaux de communication. Dans ce cadre, la musique est vécue en tant que référée au langage. L'ouverture sera réalisée par :

- l'implication du corps en mouvement
- une voix ouverte à l'espace
- l'utilisation de la musique comme support du geste, du mouvement de l'émission vocale, verbale.
- L'utilisation de la musique comme médiateur capable de donner un sens au vécu émotionnel, sensoriel.

2.2.3 Les principales méthodes

Les pratiques et les applications de la musicothérapie sont très nombreuses, diverses et variées. C'est donc un domaine complexe, dont les bases théoriques sont influencées par les courants psychothérapeutiques : la psychanalyse, le comportementalisme, le cognitivisme, l'humanisme et les thérapies systémiques. Néanmoins, quelle que soit la technique proposée, deux facettes de l'expérience musicale sont toujours présentes : celle de l'audition de musique

et celle de la production sonore et/ou musicale. Elles sont à la base de deux grandes catégories de méthodes : musicothérapie réceptive et musicothérapie active, toutes deux utilisées dans de nombreuses pratiques de musicothérapie. Pour DUCOURNEAU (1997), thérapeute et fondateur de l'Atelier de musicothérapie de Bordeaux, il existe trois procédés musicaux : le geste et le rythme, le son (la voix) et enfin la musique. Cependant, chaque musicothérapeute a sa propre pratique et les exercices présentés ci-après ne constituent en rien une liste exhaustive.

2.2.3.1 Le geste et le rythme en musicothérapie

Dès la vie intra-utérine le bébé vit selon le rythme maternel (respiration, battements cardiaques, marche...). Le rythme est un support dont personne ne peut se passer, on le retrouve partout, à toutes les échelles. Il règle les processus vitaux des organismes, plantes ou animaux et se décrit par des mouvements. Le rythme montre le rapport existant entre l'espace et le temps par l'intermédiaire du mouvement. La musique en mouvement va aider au développement physique, mais également à l'orientation dans le temps et l'espace. Pour VALLEE (1998), orthophoniste et musicothérapeute, le mouvement va évoquer d'emblée une relation, soit avec l'objet, soit avec autrui. Cela va aider à « une prise de conscience de l'existence d'un corps qui a ses limites (...) d'être un corps et pas seulement d'avoir un corps. ».

Dans ce domaine, les activités proposées en musicothérapie peuvent concerner la respiration (alliée à la relaxation), échauffement général du corps, découverte de gestes et des perceptions sensorielles... Les exercices d'expérience rythmique, utilisés pour développer la synchronisation sensori-motrice, se font lors d'activités de balancement, de percussions corporelles, d'utilisation d'instruments (maracas, tambourins)...

2.2.3.2 Le son – la voix

Pour BENEZON (cité par VALLEE, 1998), le son et le mouvement se complètent naturellement : « tout mouvement possède en lui-même un son et tout son engendre et est engendré par un mouvement ». Le travail autour de la voix s'axe essentiellement autour de la perception qu'a l'enfant de son univers sonore : découvrir les différents paramètres de sa voix, jouer avec un son qui lui plaît... L'écoute de soi pourra être travaillée, selon les capacités de

l'enfant avec des jeux de cris, soupirs, bruits corporels, introduction de sons dans la marche...

Les comptines et chansons ont une place importante en musicothérapie. Les séances commencent souvent par une « chanson d'accueil » et se terminent avec une « chanson d'au revoir ». Les comptines comportent une dimension corporelle : elles sont souvent accompagnées d'un balancement, de mouvements des mains et des doigts. La mélodie et le rythme sont simples, ce qui en permet l'apprentissage dès la maternelle. Les chansons enfantines quant à elles comportent couplets et refrain et sont fréquemment le lieu de mise en scène de mondes merveilleux.

2.2.3.3 Le son – la musique

Le travail de l'écoute sonore continue avec l'utilisation de la musique. En adaptant les extraits musicaux à l'âge et aux conditions des enfants, le musicothérapeute peut traduire une émotion, calmer une douleur. Ces moments privilégiés d'écoute partagée participent à l'élaboration d'une relation de confiance. Au fur et à mesure des séances pourront être associées des images issues de contes ou de livres que les enfants connaissent. L'invention de contes, légendes ou mythes est ainsi parfois utilisée en musicothérapie, permettant à l'enfant de laisser libre cours à son imagination, de se raconter.

Les activités de production sonore vont nécessiter l'utilisation d'instruments (qui peuvent être de simples objets sonores). L'improvisation instrumentale est fréquemment employée et consiste à utiliser les instruments de façon spontanée. Les enfants peuvent donc tester, manipuler, écouter les objets mis à leur disposition. L'objectif n'est donc pas d'apprendre à jouer d'un instrument, mais de développer le sens de l'écoute, de susciter le plaisir d'émettre, d'éveiller l'imagination. Le corps va trouver son expansion sonore par l'intermédiaire de l'instrument. Pour VAILLANCOURT (2005), le thérapeute encourage l'enfant à s'exprimer, à prendre confiance en lui et l'improvisation devient « un moyen de se faire entendre autrement ».

3 Musique et communication

3.1 Importance de la musique dans notre société

La musique accompagne nos vies, de la naissance à nos dernières heures. Bien avant de naître, le bébé mémorise des musiques qu'il pourra reconnaître un an après sa naissance. Le nourrisson préfère la voix chantée à la voix parlée de sa mère et possède des capacités d'analyse des organisations musicales surprenantes. Chez la personne âgée, dans des cas avancés de maladie dégénérative, la musique demeure une activité accessible. Les patients atteints d'Alzheimer peuvent se remémorer des souvenirs et les émotions associées par le biais de la musique. Selon BIGAND, HABIB et BRUN (2012), l'homme est un « être musical » et il n'est alors pas surprenant que la musique soit si présente dans notre société.

L'essor des sciences cognitives commence avec la parution de l'ouvrage de LERDAHL et JACKENDOFF² (cités par BIGAND, 2012) qui aboutissent à la conclusion que la musique, tout comme le langage, nous renseigne sur la structure de la pensée humaine : analyser la structure des systèmes musicaux contribue à comprendre le fonctionnement des processus mentaux des acteurs qui les produisent, les perçoivent et les transmettent.

Pour le professeur de psychologie cognitive BIGAND (2012), la musique a des rapports étranges avec le langage : comme lui, elle a une syntaxe et possède un caractère expressif qui contribue à la communication, mais elle n'a ni de valeur dénotative, ni de sémantique propre. Les travaux en neurosciences soulignent que ces deux activités partagent un nombre important de circuits neuronaux. La musique et le langage pourraient donc dériver d'une aptitude première de communication.

Pour comprendre pourquoi la musique accompagne les civilisations depuis des temps très anciens, les chercheurs ont voulu isoler les ressources cognitives et neuronales spécifiques au langage et à la musique. En effet, si on peut envisager que des activités ayant une valeur adaptative évidente, comme le langage, soient précoces dans l'histoire et présentes dans toutes les civilisations humaines, on se demande encore : pourquoi en serait-il de même pour la musique ?

2 LERDAHL F, JACKENDOFF R. *A generative theory of tonal music*, MIT, Boston, 1983.

3.1.1 Théories adaptatives

Pour LIVINGSTONE et FORDE-THOMPSON (cités par HURON, 2003), l'hypothèse qui prévaut dans les théories adaptatives est que la musique résulte d'un développement biologique et qu'il existerait des gènes « spécifiques » pour la musique.

Parmi les nombreuses propositions concernant une possible origine évolutive de la musique, certaines peuvent être mises en lien avec la capacité à communiquer :

- *La cohésion sociale* : la musique contribuerait à développer la solidarité, l'altruisme et donc à renforcer la capacité défensive du groupe face à d'éventuels prédateurs.
- *Le développement perceptif* : l'écoute musicale renforcerait l'écoute et la capacité perceptive.
- *Le développement de l'habileté motrice* : cette théorie suggère que les activités musicales, en fournissant des opportunités pour affiner la motricité pourraient être des précurseurs nécessaires au développement du langage.
- *Une communication transgénérationnelle* : étant donné l'omniprésence de chants épiques, la musique pourrait être à l'origine un moyen de transmission des informations utiles.
- *le choix du partenaire* : de la même façon que les animaux sont attirés par un compagnon coloré, la musique était peut-être au départ un « comportement de cour ». Pour MILLER (cité par HURON, 2003), cette théorie expliquerait pourquoi les intérêts musicaux augmentent autant à l'adolescence.

Cependant, HURON (2003) précise que s'il n'y a pas d'obstacles apparents à une théorie adaptative de la musique, les éléments actuels restent insuffisants pour l'affirmer ou l'infirmer.

LIVINGSTONE et FORDE THOMPSON (cités par BIGAND, 2012) ajoutent que d'autres théories adaptationnistes actuelles posent l'hypothèse que les comportements musicaux auraient été sélectionnés parce qu'ils favorisaient le lien entre la mère et son enfant (DISSANAYAKE, 2000 ; FALK, 2004 ; TREHUB, 2001), ainsi que le développement ou le jeu cognitif (CROSS, 1999).

3.1.2 Les autres théories

Certains chercheurs soutiennent donc que la musique serait un vestige de l'adaptation qui resterait présente par l'intermédiaire de réseaux réutilisés, depuis, pour d'autres fonctions. PINKER (cité par BIGAND, 2012) ajoute même « la musique pourrait disparaître de notre espèce, et le reste de notre mode de vie serait pratiquement inchangé ». Le fait qu'elle utilise partiellement des réseaux du langage serait un argument en faveur de cette conception.

Dans son ouvrage, BIGAND (2012) explique néanmoins que la position neuroscientifique qui domine actuellement est aux antipodes de la conception de PINKER : la musique a un statut spécifique dans l'espèce humaine et est pensée comme « technologie transformationnelle de l'esprit humain ».

LIVINGSTONE et FORDE THOMPSON (cités par BIGAND, 2012) décrivent une hypothèse alternative, selon laquelle la théorie de l'esprit aurait rassemblé des facultés cognitives générales et spécifiques afin de créer la musique, comme cela a été suggéré auparavant pour le langage. Ils supposent que cette faculté cognitive unique est responsable de l'apparition des avancées cognitives telles que la musique, le langage, la culture, l'utilisation avancée des outils, l'art symbolique, les organisations sociales et la pensée hiérarchisée.

3.2 Analogies et différences

3.2.1 La musique et le langage : deux systèmes structurés

La musique et le langage sont des structures acoustiques complexes caractérisées par plusieurs dimensions d'organisation, dont certaines sont comparables. Les structures prosodiques (accents, intonation, pauses) du langage peuvent être comparées à certains aspects des dimensions de hauteur (contour mélodique, intervalles) et de temps (durées, métrique, groupements perceptifs, phrasés).

Cependant, même s'ils ont des similarités acoustiques, rythmiques et structurelles, la musique et le langage possèdent également des caractéristiques spécifiques. Leurs principales similarités et différences d'organisation structurelle et rythmique vont être abordées dans cette partie.

3.2.1.1 L'organisation musicale

Les deux principales dimensions d'organisation de la musique occidentale sont la hauteur et le temps. La dimension de hauteur se décompose en trois niveaux : les notes, les accords et les tonalités. Les notes sont les unités de base du système musical tonal et peuvent être jouées simultanément pour former des unités de niveau hiérarchique supérieur : les accords. Notes et accords sont ensuite regroupés en un niveau d'organisation supérieur : les gammes, qui définissent chacune une tonalité.

La dimension temporelle renvoie à la structure rythmique et métrique de la séquence musicale. La première est définie par la durée et les moments d'apparition des notes ou des accords. Selon PATEL (2006), c'est grâce aux régularités temporelles de la structure rythmique que nous sommes capables de synchroniser nos mouvements quand nous applaudissons ou dansons, en inférant des pulsations régulières.

La structure métrique d'une séquence est pour JACKENDOFF (cité par PATEL, 2006) une alternance régulière entre temps forts et faibles. Par exemple dans la valse, une pulsation sur trois est perçue comme étant un temps fort (1-2-3-1-2-3-1-2-3). La métrique sert de cadre mental pour la perception du rythme en musique, notamment en permettant la formation d'attentes temporelles.

3.2.1.2 L'organisation du langage, différences et analogies avec la musique

Tout comme la musique, le langage est structuré par plusieurs niveaux d'organisation imbriqués les uns dans les autres :

- *le niveau phonologique* qui s'intéresse aux aspects phonémiques (organisation et structuration des phonèmes) et supra-segmentaux (prosodie). Les phonèmes sont les plus petites unités linguistiques non porteuses de sens (deuxième articulation du langage pour MARTINET). Ils se combinent entre eux pour former les unités de base du niveau supérieur : le niveau morphosyntaxique.
- *Le niveau morphosyntaxique* étudie les variations de formes des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaisons régissant la formation des énoncés. On y retrouve les plus petites unités lexicales et syntaxiques porteuses de sens : les morphèmes et les syntagmes (combinaison de morphèmes).

- Ensuite, *le niveau syntaxique* s'intéresse aux rapports entre les mots qui se combinent pour former des propositions et des phrases.
- *Le niveau sémantique* étudie la construction du sens à partir des formes linguistiques, il prend donc en compte tous les niveaux évoqués précédemment.
- Enfin, *le niveau pragmatique* s'intéresse à l'organisation des phrases au niveau du discours, et de manière plus large à ce qui se passe lorsqu'on emploie le langage pour communiquer.

On peut donc aisément faire correspondre les phonèmes aux notes, les mots aux accords et les phrases aux gammes. Mais ces similitudes font-elles de la musique un langage ?

La sémantique décrit le langage comme un système de signes formés d'une image acoustique (le signifiant), du concept (le signifié : représentation de la réalité, abstraction) et de l'objet réel (le référent). Le signifiant symbolise le signifié qui se rapporte au référent. Le langage permet de communiquer des informations grâce à un système de liens arbitraires entre signifiants et signifiés qui nécessite un apprentissage. Quelle est la signification de la musique ? Cette question est d'une grande complexité et soulève bien des débats. Il semble cependant que de nombreux auteurs soient d'accord pour considérer la musique comme un système autoréférencé. Contrairement au langage, la musique ne possède pas de référence extra-musicale. La signification d'une note ne fait en aucun cas référence à un objet du monde réel ou à un concept. Cependant, les études de PATEL (2006) démontrent que la musique peut évoquer des concepts sémantiques linguistiques et communiquer des émotions. La musique pourrait donc être « langage des émotions ».

3.2.2 Le cerveau musical, des ressources spécifiques ou partagées avec le traitement du langage ?

Les similarités structurelles existantes entre la musique et le langage ont motivé de nombreux chercheurs à s'intéresser aux relations pouvant exister entre le traitement des structures musicales et linguistiques, et à leurs corrélats neuronaux. Une hypothèse serait que la perception et l'apprentissage des structures musicales et linguistiques partagent des ressources cognitives et neuronales.

Malgré un nombre croissant d'études sur ce thème, le débat sur la modularité des

processus de traitement du langage et de la musique reste d'actualité. L'observation de corrélats spécifiques au traitement de la musique ou du langage soutient la thèse d'une organisation cérébrale modulaire, alors que la mise en évidence de processus partagés l'affaiblit.

3.2.2.1 Une organisation modulaire

En neuropsychologie, l'observation de patients aphasiques (trouble de la production et/ou de la perception du langage) sans amusie (trouble de la production et/ou de la perception musicale), et de patients amusiques sans aphasie démontre une double dissociation entre les traitements de la musique et du langage et constitue un argument fort en faveur d'une hypothèse de ressources cognitives et neuronales spécifiques (PERETZ et COLTHEART, cités par BIGAND 2012).

PERETZ et COLTHEART (cités par BIGAND, 2012) expliquent que le cerveau humain serait spécialisé dans le traitement de la musique, et posséderait des circuits nerveux traitant spécifiquement l'information musicale. Leur modèle (Figure 3) divise la perception musicale en deux parties : la dimension temporelle et la dimension mélodique. Les deux dimensions sont distinctes car on retrouve des cas d'amusies où l'une ou l'autre des dimensions est préservée. Toutes les sous-divisions ont également été rendues nécessaires par la découverte de cas d'amusies où une seule composante était déficiente.

Pourtant, bien que ce modèle postule que la musique et le langage sont des fonctions cognitives modulaires, certains des sous-systèmes du traitement de la musique décrits par les auteurs représentent des traitements non-spécifiques à la musique (en bleu). C'est par exemple le cas pour le traitement du rythme (temporal organization) et de l'analyse acoustique (acoustic analysis).

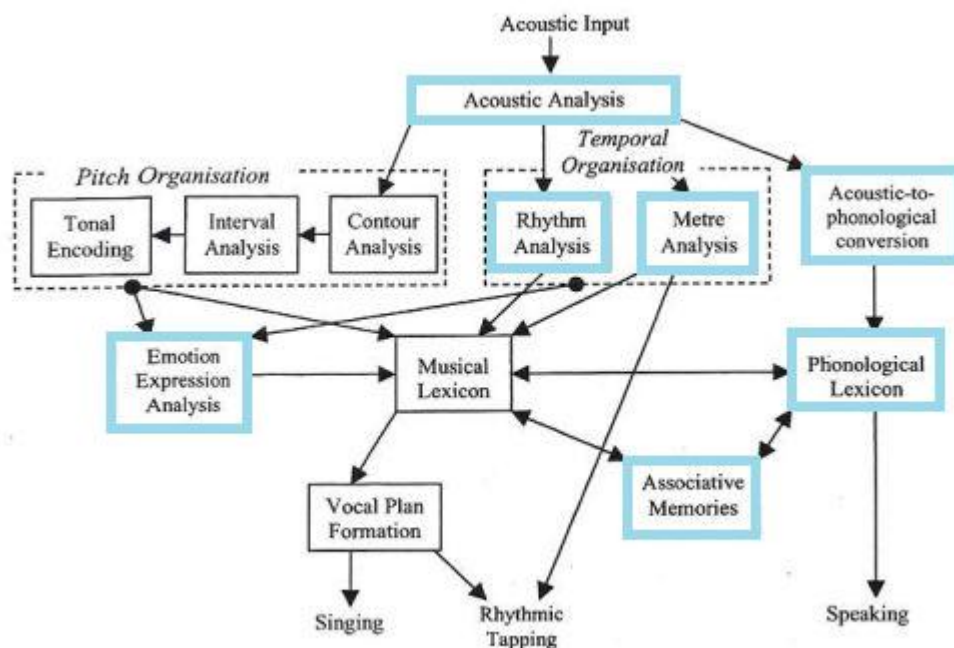


Figure 3: Peretz's model of music function (PERETZ and COLYHEART, 2003)

Selon PERETZ (citée par BIGAND, 2012), seuls les processus de bas niveaux (comme la perception de la hauteur, l'intensité, la durée, le timbre et autres paramètres du son très élémentaires) sont partagés avec le langage, mais pour ce qui fait l'essentiel de la compétence musicale, il s'agit de traitements spécifiques. Pour elle, musique et langage sont donc anatomiquement séparés. La plupart des circuits neuronaux essentiels à la musique se trouveraient dans les zones supérieures des lobes temporaux, à proximité des zones de la perception auditive, où ils y côtoieraient les réseaux du langage mais sans se confondre avec eux.

3.2.2.2 Des ressources structurelles partagées ?

Malgré les observations de PERETZ, certains auteurs ont suggéré l'existence de corrélats neurophysiologiques communs ainsi que des interactions importantes entre la musique et le langage.

Plusieurs études d'imageries cérébrales sur la perception musicale ont montré que l'aire de Broca et son homologue à droite –connus pour être impliqués dans le traitement du langage– étaient aussi impliqués dans le traitement musical. Dans leur article consacré à la musique dans la Revue de Neuropsychologie de mars 2008, les auteurs HOCH, TILLMANN et POULIN-CHARRONNAT arrivent à l'hypothèse que les traitements musical et syntaxique,

mais aussi les traitements musical et sémantique partagent des ressources d'intégration structurale et temporelle.

La possibilité qu'il n'existe pas un « centre cérébral » de la musique est primordiale dans une perspective de rééducation d'autres fonctions. En effet, cela suppose qu'elle influe sur de nombreuses fonctions, cognitives ou mnésiques, ou encore sur le langage. De cette observation découle alors la possibilité de stimuler ou même d'améliorer certaines fonctions cérébrales à travers l'écoute ou la pratique de la musique.

3.3 Musique et petite enfance

3.3.1 Le monde sonore du tout petit

Dès la naissance, l'enfant est immergé dans un « bain de langage » qui lui permettra d'apprendre à parler. Mais le monde sonore qui l'entoure est aussi constitué de bruits, de sons, de silences. Il va devoir apprendre à reconnaître les bruits de la vie quotidienne : dès le troisième mois, le nourrisson est capable de s'orienter vers une source sonore et cela lui permet de lui donner un sens, de la rendre rassurante.

3.3.2 La perception de la musique chez le bébé

Lors du premier meeting de la société internationale des neurosciences de la musique à New York en 2000, les différentes études présentées convergeaient pour démontrer le pouvoir surprenant de la musique. Les réactions des nourrissons face à la musique suggèrent que ce stimulus est immédiatement identifié comme « écologiquement pertinent » pour BIGAND (2012). Il est désormais démontré que le bébé est capable de reconnaître des chansons entendues in utero, et qu'il préfère la voix chantée à la voix parlée de sa mère. Les compétences perceptives et musicales du nourrisson sont extraordinaires, mais finalement peu surprenantes étant donné leurs fabuleuses capacités de traitement de la parole.

3.3.2.1 Le traitement des indices temporels

Dans son chapitre consacré à la perception de la musique chez les bébés, BARUCH (2006) évoque les principaux travaux réalisés sur ce sujet depuis 1985. Les chercheurs TREHUB et TRAINOR (cités par BARUCH, 2006) ont ainsi constaté que dès cinq mois, le bébé réagissait à des différences de durées des intervalles qui séparent des sons. Cette observation est très importante car elle met en évidence la précocité d'une perception des rythmes. MORRONGIELLO (cité par BARUCH, 2006) a démontré que les bébés de six à douze mois étaient capables de constituer des séquences rythmiques perceptives en groupant des éléments semblables.

3.3.2.2 La perception des mélodies

Les recherches de TREHUB (1997) démontrent également que la perception globale d'un ensemble mélodique est aisée pour l'enfant. Ainsi, lorsqu'un contour mélodique donné est transposé dans une autre zone de fréquence, l'enfant de cinq mois semble reconnaître la stabilité de la mélodie, car il ne réagit pas au changement. Cela signifie que les enfants en bas âge sont capables de mémoriser une mélodie en ayant recours aux mêmes procédés que l'adulte, c'est-à-dire en confrontant les notes et en identifiant les intervalles, sans se laisser piéger par des variations segmentales, de locuteur, de structure harmonique, d'intensité ou de durée.

En revanche, le nourrisson réagit s'il y a altération du schéma mélodique, et ce dès deux mois, selon l'étude de DEMANY (cité par BARUCH, 2006). Les bébés reconnaissent donc les fausses notes. Ils sont même plus performants que les adultes dans ce domaine ! En effet, ils parviennent à les repérer dans n'importe quelle gamme, tandis que les adultes ne sont à l'aise qu'avec la gamme majeure et celles qu'ils ont déjà entendues.

En résumé, les bébés différencient des groupes rythmiques relativement complexes et sont capables de discriminer des différences fines d'intervalles mélodiques. Ils distinguent également les fonctions tonales des sons et parviennent à différencier des modulations dans des tons proches et des tons éloignés. L'ensemble de ces compétences conduit BIGAND (2012) à considérer que le bébé « naît musical » : le cerveau investit immédiatement des neurones pour traiter la musique.

3.3.3 La manipulation, l'exploration sonore

Avant de parler, nous avons vu que l'enfant expérimente les sons : il gazouille, chantonne... Jouer ainsi avec ses productions vocales lui procure un grand plaisir, ravit les adultes qui l'encouragent et l'enfant est très vite attiré par les objets sonores. On observe fréquemment des bébés explorer le son obtenu en répétant une même action sur différents objets. Il est important de les laisser faire, voire de les encourager dans leurs inventions sonores car c'est par cette manipulation que l'enfant « apprend ». Pour AGOSTI-GHERBAN (1986) c'est par ce processus à la fois expérimental et empirique qu'il va se rendre compte des rapports geste-distance (évaluation spatiale), geste-force (évaluation dynamique) et geste-son (évaluation sonore). Ce n'est alors pas toujours évident pour les parents, puisque dans notre culture la notion de bruit renvoie à l'interdit. Pourtant, PIAGET a démontré que la manipulation est un moyen privilégié pour l'acquisition des structures de la pensée et qu'un enfant ne peut construire de connaissances sans s'appuyer sur des expériences concrètes.

L'enfant se conduit donc comme un véritable chercheur mais c'est souvent par hasard qu'il produit un résultat « intéressant » pour lui au niveau sonore. Ce son qui étonne provoque souvent une réaction vocale. Tout comme pour le développement langage, il est alors important que l'adulte réagisse à cette trouvaille, la commente... afin de lui donner du sens.

3.4 La musique, outil de rééducation ?

Le plaisir que procure la musique aux enfants, tout comme l'intérêt qu'ils portent aux chansons n'est plus à démontrer. Le monde scientifique s'intéresse de plus en plus aux bienfaits de la musique en tant que thérapie et les résultats semblent prometteurs. Il convient alors maintenant de se demander en quoi la musique peut-elle constituer un outil supplémentaire dans l'espace thérapeutique habituel de l'orthophoniste ? A quels niveaux peut-elle être utilisée, pour quels objectifs et de quelles manières ?

3.4.1 Intérêts au niveau de la communication

La musique est presque omniprésente dans notre monde : dans les bus, les magasins, les salles d'attentes... Nous sommes tous à peu près capables de fredonner une mélodie connue ou d'en « frapper » le rythme. Pour le neuropsychologue DALLA-BELLA (2010), produire et percevoir de la musique sont des activités naturelles et spontanées chez l'humain, comparables à la compréhension et la production de la parole, et tout aussi complexes.

Aujourd'hui, il y a encore peu d'études sur la puissance thérapeutique de la musique, mais des résultats intéressants ont été obtenus, notamment en langage oral. En voici deux qui illustrent bien les effets positifs de la musicothérapie :

Dans les années soixante-dix, les cas de patients aphasiques sans amusicie ont amené ALBERT et SPARKS (cités par DALLA-BELLA, 2010) à développer la « Thérapie Mélodique et Rythmée » qui consiste à produire des mots en s'appuyant sur les propriétés de la langue (intonation, accentuation et rythme) que l'on retrouve aussi dans la musique. L'observation des cerveaux des patients à l'IRM a permis de constater une modification de leurs structures cérébrales au bout de quelques mois : chez des patients ayant eu un AVC gauche, le faisceau arqué de l'hémisphère droit comptait un nombre accru de neurones. Le faisceau arqué (voir Figure 4) connectant les aires cérébrales dédiées à la perception de la parole (aire de Wernicke) et les aires motrices nécessaires pour sa production (aire de Broca), le renforcement de ce lien joue un rôle important pour la récupération de la parole.

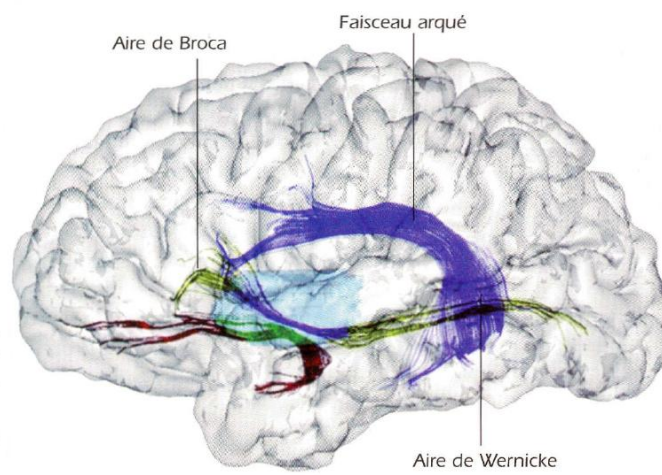


Figure 4 : Représentation du faisceau arqué

La deuxième étude menée par CHOBERT et BESSON (cité par BIGAND, 2012) prouve que l'apprentissage de la musique influence le traitement des unités de base du langage, les syllabes. Ils démontrent que cela facilite non seulement le traitement des paramètres acoustiques tels que la durée ou la fréquence, mais améliore également le VOT (*Voice Onset Time* : intervalle entre le relâchement de l'air et le début de vibration des cordes vocales). Cette augmentation de sensibilité permettrait aux enfants de construire des représentations phonologiques plus précises et mieux adaptées à la perception du langage. Ces représentations phonologiques étant spécifiques au langage et absentes dans la musique, ces résultats prouvent indubitablement qu'il y a un effet positif de transfert d'apprentissage de l'expertise musicale vers le traitement des syllabes dans le langage.

D'après les données d'OVERY, TALLAL et BAAB, les relations supposées entre entraînement musical, traitement auditif et aptitudes en langage oral et écrit ont pu être synthétisées dans un schéma (Figure 5), repris par HABIB et BESSON (2008) :

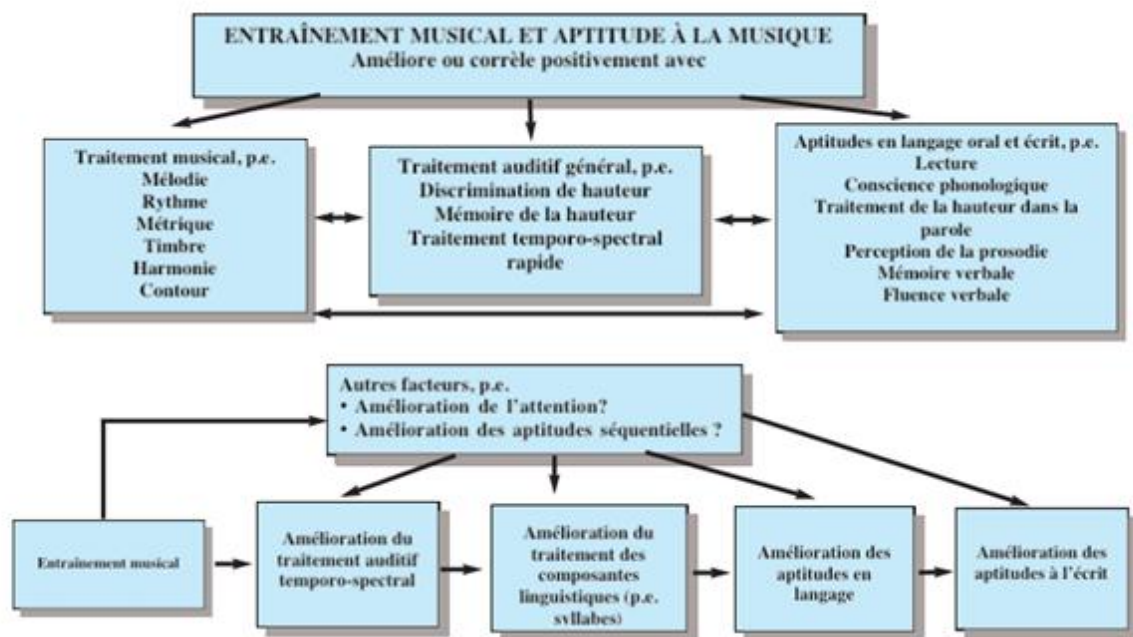


Figure 5 : relations supposées entre entraînement musical, traitement auditif et aptitudes en langage oral et écrit (d'après OVERY, 2003, et TALLAL & GAAB, 2006)

3.4.2 Intérêts pour le public enfant

Les données présentées précédemment illustrent la pertinence de la musique comme outil pour la rééducation de la communication. Cependant, nous avons vu que la capacité à bien communiquer requiert de nombreuses habiletés et pré-requis dont le bon développement dépend grandement de l'environnement familial et des interactions précoces parents-enfant.

C'est pourquoi, il est aujourd'hui inenvisageable de réduire le patient à son symptôme seul. Pour LACAN (1955) « le symptôme est un langage dont la parole doit être délivrée ». Ainsi, il est important de privilégier l'être sur le faire en rééducation et de travailler en considérant l'enfant dans sa globalité. L'approche musicale semble intéressante puisqu'elle propose une ouverture plus large de l'espace d'expression.

3.4.2.1 Le geste et le rythme

Nous l'avons évoqué, dès les premiers jours de sa vie, l'enfant joue avec les objets et cette incessante répétition de gestes lui permet peu à peu de grandir. Malheureusement, tous les enfants ne manipulent pas assez, du fait de leurs conditions de vie ou du manque d'information des adultes. Les ateliers musicaux peuvent offrir un espace où compenser ce manque d'exploration, en offrant aux tout petits la possibilité de manipuler des objets sonores.

La musique permet également de développer le sens de l'écoute, prélude indispensable à la communication. Elle prépare l'enfant à reconnaître les composantes de base du langage : le rythme et l'intonation. Repérer ces indices prosodiques est fondamental pour extraire les mots et repérer les régularités syntaxiques du discours. Pour VALLEE (1998), l'impulsion rythmique est la base de la communication et il constate que de nombreux enfants suivis pour des troubles ou retard en langage oral ont des difficultés à reproduire corporellement des structures rythmiques données ou à percevoir les pulsations rythmiques d'une musique proposée. Et selon RONDAL (1995) « la capacité de percevoir et de reproduire un rythme donné est presque toujours faible, voire très faible chez l'enfant qui présente un trouble de parole. » Des jeux simples de percussions corporelles peuvent être utilisés pour sensibiliser l'enfant au rythme : taper des mains, des pieds, marcher en rythme... Le corps devient alors instrument de musique !

Les activités musicales sont indissociables du mouvement et du geste. D'une part, elles développent les capacités d'aisance corporelle et de connaissance du schéma corporel, et

permettent aussi de travailler les repères spatiaux-temporels et la latéralité. De plus, en imitation, l'enfant doit être attentif pour réussir à reproduire correctement et de manière précise les positions et les mouvements demandés. En outre, lors des chansons, la production de gestes facilite les apprentissages et la compréhension, car ils ajoutent du sens aux paroles.

D'autre part, l'aspect répétitif des activités, notamment dans les comptines, favorise la création de schèmes d'action, dont l'importance pour le langage a été présentée précédemment.

3.4.2.2 Les instruments de musique

L'utilisation d'instruments de musique provoque en général chez l'enfant une grande joie et une certaine excitation. Ce côté ludique est important pour favoriser la relation de confiance entre le tout petit et l'adulte. Mais l'instrument de musique offre également de nombreux intérêts plus spécifiques à l'orthophonie. L'objectif n'est bien évidemment pas de former des musiciens, mais de donner des outils nouveaux à l'enfant en difficulté pour dépasser sa crainte d'entrer en communication. Les exercices d'improvisation instrumentale lui offrent un moyen d'expression supplémentaire.

L'instrument de musique est un support intéressant pour développer le sens de l'écoute, susciter le plaisir d'émettre et sensibiliser les enfants aux notions de durée, de fréquence, d'intensité et de timbre. Les instruments à vent permettent d'exercer les muscles nécessaires à la parole (lèvres, joues, langue), initient à la coordination pneumo-phonique ainsi qu'au rapport entre l'amplitude du geste et l'intensité du son. Leur utilisation en orthophonie prend donc tout son sens.

3.4.2.3 La chanson

Dans notre société, s'il est vrai que tout le monde fredonne une chanson de temps en temps, très peu d'entre nous chantent pour les autres, même pour les enfants. Pourtant, entourer les bébés de musique dès la naissance leur est très favorable. Les chansons, les berceuses qui leur sont chantées les rassurent et développent leur imaginaire, tout comme les comptines ou les jeux vocaux.

Dès le plus jeune âge, les chansons enfantines vont permettre des moments de plaisir

partagé et d'attention conjointe entre l'enfant et l'adulte. Elles présentent un aspect très sécurisant car elles amènent à une certaine complicité : contacts corporels, chuchotements, rires... Tout adulte se souvient encore de comptines apprises dans sa petite enfance et s'émeut lorsque, par hasard, il en entend une. Elles semblent avoir une importance considérable sur le plan relationnel puisqu'elles sont source de plaisir partagé. C'est à partir de ce constat que les chercheurs ont supposé que les comptines pouvaient avoir un rôle essentiel dans les processus de transmission et d'apprentissage. Leurs études ont alors mis à jour de nombreux bienfaits, notamment celui du développement du langage.

Nous savons, en effet, que l'enfant ne peut acquérir correctement sa langue maternelle que dans le cadre d'un vécu socialisé, aux dépens de la richesse de son milieu de vie. De par la fréquence et la qualité des stimulations linguistiques qui les caractérisent, les comptines contribuent à cet apprentissage et s'avèrent être un outil important au développement de la communication.

Pour BUSSTARET (1982), elles aident à mémoriser les sonorités et les mots. La présence d'onomatopées ou de logatomes dans leurs textes permet d'aborder de façon originale la discrimination auditive, en plus de l'articulation. Elles sensibilisent au maniement des sons, entraînent à les écouter et à les distinguer, afin de ne pas percevoir la parole comme un flot de bruits continus sans distinction.

Les chercheurs LEE, TORRANCE et OLSON (2001) expliquent que les enfants qui acquièrent dans leur mémoire des sons et de la musique, acquièrent plus facilement des mots et des phrases. Les possibilités d'enrichissement du vocabulaire sont illimitées tant les chansons enfantines sont variées : parties du corps, animaux, espace, temps, émotions, nombres... La comptine mimée apportera un support visuel et kinesthésique supplémentaire qui aidera à la compréhension des mots et à leur mémorisation. Enfin, grâce aux répétitions rythmiques et mélodiques, les enfants pourront se familiariser avec les nombreuses formes syntaxiques employées : affirmation, négation, question...

Les chansons enfantines sont donc importantes dans l'apprentissage du langage, par les expérimentations sonores précoces qu'elles font vivre à l'enfant. Elles sont un support original pour développer la conscience phonologique de l'enfant, son stock lexical ou encore son appétence à communiquer. Elles offrent un moyen facile et amusant d'apprendre et ne sont pas perçues comme un « devoir de langage ». L'enfant est plongé dans l'action : il chante, bouge son corps sur la mélodie et prend plaisir à l'écouter.

Toutefois, les bénéfices des comptines ne se limitent pas au domaine de la communication. De nombreuses études ont démontré qu'elles contribuent de façon générale au bon développement de l'enfant, que ce soit au niveau cognitif, psychomoteur ou social. De par leur diversité, elles fournissent de nombreux thèmes d'apprentissage et peuvent s'adapter à l'âge de chaque enfant.

En conclusion, les activités musicales sont bien plus qu'un simple jeu et permettent l'éveil au langage, aux nombres, aux notions d'espace et de temps, à la motricité et à la sociabilité et ce, dès le plus jeune âge. Elles facilitent de façon ludique l'apprentissage d'une série d'habiletés indispensables au développement communicationnel de l'enfant. Dans ce domaine, la musique bénéficie ainsi de suffisamment d'atouts pour être envisagée lors de rééducation orthophonique.

4 Problématique et hypothèses théoriques

4.1 Problématique

Selon la littérature, il existerait de nombreux liens unissant les traitements du langage et ceux de la musique, comme en témoignent les études montrant l'existence de corrélats neurophysiologiques communs au langage et à la musique (HOCH, TILLMANN et POULIN-CHARRONNAT, 2008) ou mettant en évidence les bienfaits du rythme auprès des patients aphasiques (SCHLAUG, cité par DALLA-BELLA, 2010).

Très peu d'études ont cependant été réalisées à ce jour sur le rôle de la musique dans le développement de la communication.

C'est pourquoi, à la suite de nos lectures, nous nous proposons d'étudier *les effets que pourraient avoir des ateliers musicaux sur les compétences communicationnelles des enfants de la pouponnière.*

4.2 Hypothèses théoriques

Dans le but de répondre à cette problématique, nous avons formulé l'hypothèse suivante :

Hypothèse : La musique serait un outil thérapeutique adapté pour favoriser les compétences communicationnelles des enfants de la pouponnière.

- a) Les activités musicales pourraient consolider ou aider à la mise en place des compétences sociales.
- b) les activités musicales permettraient de stimuler la communication verbale et non-verbale de l'enfant.
- c) Les activités musicales seraient un support adapté pour renforcer le statut d'interlocuteur de l'enfant.

PARTIE METHODOLOGIQUE

1 Description de la population

Pour ce mémoire, nous avons choisi de nous intéresser aux enfants de la pouponnière car leurs difficultés communicationnelles nous avaient été évoquées à plusieurs reprises et qu'une activité musicale était mise en place.

1.1 Le lieu d'intervention

1.1.1 La pouponnière

La pouponnière fait partie du Réseau Éducatif de Meurthe et Moselle (REMM) qui constitue un service non personnalisé du conseil général. Sa mission vise prioritairement l'accueil urgent ou immédiat des mineurs confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) par l'autorité judiciaire (juge des enfants ou substitut du procureur) ou par décision administrative.

Le REMM est placé sous la responsabilité d'un directeur et de deux directeurs adjoints : l'un pour l'action éducative, l'autre pour les ressources humaines.

Ce réseau est constitué de :

- Un service de régulation des admissions et des orientations internes.
- Cinq Unités d'Accueil et d'Orientation (UAO), pour les enfants de 3 à 18 ans.
- Une Unité d'Accueil d'Adolescents (UAA), de 14 à 18 ans.
- Une Unité d'Accueil d'Urgence pour les Adolescents (UAU).
- Trois Unités Pédagogiques (UP).
- Un centre maternel.
- Une pouponnière.

La pouponnière accueille des enfants de 0 à 3 ans. Elle est structurée en neuf unités de vie, dans lesquelles sont répartis les soixante-cinq enfants. Les missions de la pouponnière sont l'accueil :

- en urgence des enfants confiés par les juges des enfants ou exceptionnellement par le parquet ;
- des enfants pupilles de l'Etat confiés à l'ASE dans le cadre d'un accouchement au secret ;

- des enfants relevant d'autres statuts (délégation d'autorité parentale, accueil provisoire...).

La durée du séjour en pouponnière est variable puisqu'elle dépend du temps nécessaire à l'élaboration du projet d'orientation de l'enfant. Dans le cas des pupilles de l'État, un placement en vue d'une adoption est organisé dès l'échéance du délai légal de rétractation des parents.

1.1.2 L'action musique

L'action « musique à la pouponnière » a débuté en décembre 2010. Elle est le fruit d'une collaboration entre l'AC2M (Agence Culturelle Meurthe et Moselle) et la pouponnière du conseil général. Six heures d'interventions hebdomadaires sont réparties en trois séances de deux heures. Chacune d'elle est animée par un musicien différent :

- le lundi après-midi.
- le mercredi de 15h30 à 17h30.
- le vendredi de 15 à 17h.

Les enfants étant très nombreux à la pouponnière, il est impossible pour les musiciens de passer dans toutes les unités à chaque fois. En moyenne, deux séances sont nécessaires pour l'ensemble de la pouponnière.

1.2 La constitution de l'échantillon

Pour constituer notre échantillon, nous avons procédé par exclusion en ne sélectionnant que les enfants qui correspondaient à ces deux conditions :

- ne pas bénéficier de prise en charge orthophonique, sans quoi nous ne pourrions distinguer les effets de la rééducation de ceux de l'activité musicale.
- être âgé de 18 mois minimum, pour ne pas avoir de trop grands écarts d'âge entre les enfants.

Ainsi, sur les soixante cinq enfants de la pouponnière, quinze correspondaient aux critères de notre étude. Après avoir réalisé une évaluation de leurs compétences conversationnelles et pris connaissance de leur histoire personnelle, nous avons choisi d'exclure :

- les enfants ayant eu des complications à la naissance (réanimation, syndrome de sevrage...)
- les enfants semblant souffrir d'un retard communicationnel trop important.

Au final, nous avons retenu huit enfants, tous dans des unités de vie différentes. Les séances ne pouvant être filmées, cet échantillon restreint devait nous permettre de réaliser des observations d'une plus grande qualité.

Prénoms des enfants	Sexe	Age d'arrivée à la pouponnière	Âge à T0 (janvier 2015)
La.	F	1 an 3 mois	1 an 11 mois
L.	M	5 mois	2 ans 7 mois
J.	F	1 an 3 mois	3 ans
Z.	F	2 ans 1 mois	2 ans 2 mois
R.	M	1 an 1 mois	1 an 10 mois
A.	F	4 mois	2 ans
Li.	F	Avant 1 mois	2 ans 6 mois
AM.	F	8 mois	2 ans 10 mois

2 Protocole expérimental

Pour l'expérimentation, une durée de stage équivalant à treize séances de musique a été convenue après concertation avec la direction. Ce nombre a été choisi pour nous permettre de faire connaissance avec les enfants, de réaliser une évaluation de leurs compétences, puis de proposer des activités orientées vers la communication avant de terminer avec un bilan évolutif. Pour cela, nous avons accompagné les musiciennes dans chacune de leurs interventions, entre décembre et avril 2015.

2.1 Bilan initial et bilan évolutif

Afin d'étudier quel impact la musique pouvait avoir sur le développement de la communication des enfants, nous avons dû tout d'abord réaliser une évaluation de leurs compétences à un temps T0 (janvier 2015).

Pour la partie anamnèse, nous avons rencontré les infirmières de la pouponnière qui nous ont laissée consulter les dossiers des enfants, avec l'accord du médecin.

Nous avons ensuite étudié le développement langagier des enfants au sein de leur développement global (moteur, cognitif et comportemental) au cours des séances de musique. Pour compléter nos observations, nous avons bénéficié de l'aide précieuse des adultes s'occupant des enfants, qui ont tous accepté de répondre à nos questions. Nous avons limité nos interrogations, en nous concentrant sur :

- leur ressenti général de la communication de l'enfant, sur son développement.
- les compétences non mises en évidence au moment de notre observation (par exemple : la capacité de jeu symbolique).

Enfin, à l'issue des séances musicales avec les musiciennes, nous avons réalisé le même bilan auprès des enfants en avril 2015.

2.2 Activités musicales

Nous avons proposé aux musiciennes des idées d'exercices susceptibles de stimuler les compétences communicationnelles des enfants :

Moyens	Objectifs
<p><u>Reproduction d'un motif rythmique</u> Proposer une séquence rythmique simple et demander à l'enfant de la reproduire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stimuler l'attention auditive. • Entraîner la capacité à percevoir un rythme. • Travailler la mémoire auditive.
<p><u>« Marcher le rythme »</u> Faire « marcher » le rythme aux enfants, avec des arrêts et variations (ex : lent, rapide, accéléré...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stimuler l'attention auditive. • Entraîner la capacité à percevoir un rythme.
<p><u>Comptines avec des onomatopées</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager la sonorisation. • Travailler la discrimination auditive. • Travailler l'articulation • Explorer différentes émotions
<p><u>Jeux auditivo-moteurs</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience de l'espace

<p>Faire un geste / un mouvement à chaque fois que l'on entend la cible sonore. La cible sonore est présentée avant l'exercice.</p> <p>Par exemple, sauter quand la cible est entendue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stimuler l'attention auditive • Travailler la discrimination auditive
<p><u>Jeux de souffle</u></p> <p>Utilisation des « verres-ballons »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler les muscles de la sphère bucco-faciale. • Sensibiliser au lien souffle/son et amplitude du mouvement/intensité du son. • Favoriser la confiance en soi, la créativité.
<p><u>Comptines mimées pour apprendre</u></p> <p>« Tourne tourne petit moulin »</p> <p>« Alouette »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enrichir le vocabulaire en compréhension. • Encourager l'expression verbale.
<p><u>Comptine ou chanson enfantine qu'ils connaissent bien</u></p> <p>« Il était un petit homme »</p> <p>« Petit escargot »</p> <p>« Une souris verte »</p> <p>S'arrêter de chanter de temps en temps pour les inciter à continuer les paroles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Susciter le plaisir d'émettre. • Encourager l'expression verbale.
<p><u>Improvisation instrumentale</u></p> <p>Proposer aux enfants de jouer d'un instrument, chacun son tour.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter le tour de rôle. • Écouter les autres. • S'exprimer différemment.
<p>Proposer aux enfants plusieurs instruments qu'ils peuvent tester.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer différemment. • Rendre possible le plaisir de manipuler.

Le déroulement de chaque séance sera adapté en fonction des enfants, de leurs envies et de leurs capacités. Cependant, un temps d'introduction sera proposé de façon systématique sous la forme de morceaux de musique joués à la guitare, au violoncelle ou à l'accordéon.

3 Mode de traitement des données

3.1 Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste

Pour réaliser les bilans initial et évolutif, il nous fallait un support facile à utiliser car nous ne pouvions pas observer les enfants de façon individuelle. Nous avons donc choisi le matériel « Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste », simple à mettre en place et adapté à la tranche d'âge de notre population. Il ne s'agit pas d'un test étalonné mais d'un outil permettant d'évaluer les compétences globales de l'enfant.

Le support « dossier de l'enfant » est constitué des différents éléments à prendre en compte pour l'évaluation du langage. Ils sont regroupés dans les items suivants :

- les comportements de l'enfant,
- les comportements de communication des parents (item exclu de notre analyse),
- les compétences sociales, la communication non-verbale et verbale,
- la compréhension verbale,
- l'expression verbale,
- la pragmatique,
- la motricité globale,
- l'oculomotricité,
- les compétences cognitives.

Pour chaque enfant, nous avons rempli ce dossier de la manière suivante lors du premier bilan :

- « + » si la compétence est mise en évidence telle que décrite dans l'intitulé,
- « +/- » si la compétence est mise en évidence avec une restriction par rapport à l'intitulé,
- « - » si la compétence n'a pas pu être mise en évidence ou n'a pas été remarquée par les adultes qui s'occupent de l'enfant.

Lors du bilan évolutif, nous avons inscrit :

- « + » si la compétence est mise en évidence telle que décrite dans l'intitulé,
- « ↑ » si l'enfant a progressé,
- « → » si l'enfant a stagné.

Dans Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste, une place importante est accordée aux facteurs de risques connus. Ils nous permettront de relativiser nos résultats aux bilans et lors des activités musicales. Nous avons organisé les éléments à risque que nous avons recueillis en suivant la distinction de GERARD et JENKINS :

- les risques internes (liés à l'enfant lui-même) : handicaps, « accidents de parcours » tels la grande prématurité ou les troubles ORL à répétition.
- Les risques externes (liés à l'environnement) : facteurs génétiques et psycho-socio-culturels.

La comparaison des résultats obtenus entre le bilan initial et le bilan final nous permettra alors de valider ou d'invalider nos hypothèses.

3.2 Les outils d'analyse

Pour faciliter notre analyse, nous avons rédigé des comptes-rendus détaillés pour chaque enfant lors de chaque séance à partir de prises de note. Cela nous a ensuite permis de compléter nos différents outils d'analyse :

- Un tableau d'analyse qualitative.
- Une grille d'analyse quantitative générale, par hypothèses.
- Une grille d'analyse quantitative plus spécifique au langage.
- Une grille d'analyse quantitative plus spécifique aux gestes.

Ces outils nous ont aidée à étudier de façon fine l'évolution de chaque enfant par activité et par hypothèse. Cette démarche a pour but de cibler quels exercices pourraient valider ou invalider nos hypothèses et dans quelles mesures.

3.2.1 Contenu des outils d'analyses

3.2.1.1 Le tableau d'analyse qualitative

<i>Prénom de l'enfant – Séance du date avec nom de la musicienne</i>				
Objets mobilisés	Actions	Énoncés	Teneur des énoncés	Compétences

3.2.1.2 La grille d'analyse quantitative générale

<i>Prénom de l'enfant</i>	Éléments observés	<i>Séance du date avec nom de la musicienne</i>							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider / renforcer les compétences socles.	Est attentif(ve) aux bruits								
	S'oriente aux bruits								
	Respecte le tour de rôle								
	Est capable d'imitation motrice								
	Fait preuve d'élan à l'interaction								
	Est capable de discrimination auditive								
	Est capable de reproduire un rythme								
	Utilise le pointage								
	Communication non-verbale en expression.	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques							
A un regard expressif									
A un visage expressif									
Utilise l'intonation									
Utilise des actes de langage variés									
Communication non-verbale en compréhension.	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre								
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre								
Communication verbale en expression.	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même								
	Dit des mots								
	Dit des phrases								
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale								
	• Langage induit								
• Langage spontané									

	Utilise des actes de langage variés								
Communication verbale en compréhension.	Désigne								
	Comprend la consigne								
Statut d'interlocuteur.	Est dans la régie de l'échange								
	Prête attention aux autres								
	Écoute les autres								
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe								
	Semble intéressé(e)								
	Semble apprécier l'activité								
	Participe aux activités expérimente								
	Est capable d'opposition								

3.2.1.3 Grille d'analyse quantitative du langage

<i>Prénom de l'enfant – Séance du date avec nom de la musicienne</i>		
Nombre total d'énoncés :		
• Onomatopées/non-mots		
• Mots/associations de mots		
• Phrases		
Type d'énoncé :		
• Imitation (répétition)		
• Langage induit		
• Langage spontané		
Actes de langage	Verbaux	Non-verbaux et para-verbaux
• Étiquetage		
• Répétition		
• Réponse		
• Demande d'action		
• Demande de renseignement		
• Appel		
• Salut		
• Protestation		
• Exercice		
• Commentaire		

3.2.1.4 Grille d'analyse quantitative des gestes.

<i>Prénom de l'enfant – Séance du date avec nom de la musicienne</i>						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre						
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre						

3.2.2 Manière de compléter les grilles d'observation

Pour compléter ces grilles, nous avons observé attentivement les enfants lors des activités musicales. Nous avons veillé à décrire de façon précise et détaillée chaque séance afin de bénéficier de comptes-rendus fidèles et complets.

3.2.2.1 Tableau d'analyse qualitative

A partir de nos comptes-rendus, nous avons sélectionné les événements pertinents à insérer dans le tableau d'analyse qualitative. Ces données renvoient à des exemples précis de situation, des citations des enfants, parfois à nos commentaires et appréciations personnels.

3.2.2.2 Grille d'analyse quantitative générale par hypothèses

Les données quantitatives obtenues dans cette grille correspondent à des cotations allant de 0 à 5 (0 signifiant jamais ; 1 très rarement ; 2 un peu/parfois ; 3 régulièrement ; 4 souvent ; 5 très souvent).

3.2.2.3 Grille d'analyse quantitative spécifique au langage

Dans cette grille, les données chiffrées font référence aux actes de langage (verbaux, non-verbaux et para-verbaux) émis par l'enfant. Nous avons élaboré cette grille en nous appuyant sur la classification des types d'expression selon RONDAL :

- **Imitation, répétition** : l'enfant reproduit spontanément des mots ou combinaisons de mots.

- **Langage induit** : l'enfant complète des énoncés (ex : finit les paroles de la chanson), dénomme sur demande (ex : répond à « c'est quoi ça ? » ou « comment ça s'appelle ? »), explique sur demande (ex : répond à « à quoi ça sert ? »), etc.
- **Langage spontané** : toutes les autres productions de l'enfant, en situation fonctionnelle.

Nous nous sommes aussi aidée des actes de langage primitifs décrits par DORE. Nous avons choisi de considérer toutes les productions chantées des enfants comme étant des actes d'« exercice ». Enfin, nous avons ajouté l'acte de parole « commentaire » qui correspond essentiellement aux descriptions spontanées de l'enfant.

3.2.2.4 Grille d'analyse quantitative des gestes.

Pour compléter cette grille, nous nous sommes référée à la classification des gestes décrite dans le test EVALO 2-6 ans :

Age	Type de geste	Finalité
De 7-12 mois	Gestes déictiques <ul style="list-style-type: none"> • <i>refuser, acquiescer de la tête</i> • <i>étendre les bras en direction de pour demander</i> • <i>pointer du doigt</i> 	Le référent ne peut être identifié que par rapport au contexte.
Entre 12-16 mois	Gestes conventionnels <ul style="list-style-type: none"> • <i>mouvements des mains (au revoir, bravo)</i> • <i>expressions faciales</i> 	Ils sont utilisés pour leur référence symbolique à signification stable quel que soit le contexte.
À partir de 16/20 mois	Gestes de pointé Gestes instrumentaux <ul style="list-style-type: none"> • <i>faire semblant de téléphoner</i> • <i>faire le poisson avec la bouche</i> 	Ils sont utilisés en combinaison avec un mot.

Gestes de pointage		
10 mois	Pointage seul	
12 mois	Pointage puis regard	
15 mois	Regard puis pointage	
	Pointage et vocalisations / verbalisations	+ mot redondant (ça) (là) : Renforcement. Ex : <i>pointer du doigt la balle + (là)</i> + mot de dénomination : Complémentarité. Ex : <i>pointer du doigt la balle + (balle)</i> + mot donnant une information autre : Combinaison de deux informations sémantiques. Ex : <i>pointer du doigt la balle + (bébé)</i>

4 Précautions méthodologiques

Nous envisageons plusieurs difficultés auxquelles nous pouvons être confrontée. En effet, il est important d'en avoir conscience afin d'éviter tous biais d'interprétation :

- Problème de recueil de données : n'ayant pas eu la possibilité de filmer les séances, nous pouvons manquer d'observer certains actes de communication.
- Problème de description des données : il n'existe pas de code qui permette de transcrire un geste à l'écrit comme cela se fait pour la parole (phonétique).
- Hétérogénéité de l'échantillon : le vécu de chaque enfant est très différent et leur âge d'arrivée à la pouponnière variable.
- Nombre restreint d'expérimentations prévues : nous ne pouvons donc nous permettre de tirer des conclusions scientifiques.

5 Hypothèses opérationnelles

Les critères exposés ci-dessous permettent de définir la validation de chaque sous-hypothèse, afin de valider l'hypothèse principale :

- **Première sous-hypothèse : les activités musicales pourraient consolider ou aider à la mise en place des compétences socles.**

Pour valider cette hypothèse, nous considérons que nous devons observer pendant les séances l'apparition de certaines compétences socles, ainsi que l'utilisation de celles déjà mises en place.

- **Deuxième sous-hypothèse : les activités musicales permettraient de stimuler la communication verbale et non-verbale de l'enfant.**

Pour valider cette hypothèse, nous considérons qu'il faut constater une augmentation et/ou une diversification de la communication verbale et/ou non-verbale au fur et à mesure des ateliers musicaux.

- **Troisième sous-hypothèse : Les activités musicales seraient un support adapté pour renforcer le statut d'interlocuteur de l'enfant.**

Pour valider cette hypothèse, nous considérons qu'il faut observer une augmentation du statut d'interlocuteur au fil des séances.

ANALYSES ET RESULTATS

1 Analyse des données et traitement des hypothèses

1.1 Bilans initiaux à T0

Nous avons réalisé ces bilans après avoir rencontré les enfants au moins 2 ou 3 fois (selon leur unité). Nous avons en effet décidé d'ajouter ces séances pour laisser aux enfants le temps de s'habituer à notre présence, et éviter ainsi de biaiser nos résultats.

1.1.1 R.

R est né à terme, son accouchement s'est bien déroulé. Cependant, il semblerait que sa maman ait pris des produits toxiques pendant la grossesse. Il a été confié à la pouponnière à l'âge d'1 an 1 mois.

R. est âgé d'1 an 10 mois au moment de l'évaluation. Il est détendu à notre arrivée, il semble plutôt à l'aise dans son groupe. C'est un enfant calme, attentif à ce qui se passe autour de lui. Il est décrit comme autonome, capable de concentration, et appréciant les contacts avec les adultes. R garde souvent la bouche ouverte et porte régulièrement la main à la bouche, ce qui provoque un bavage important. Pendant la séance, il ne sourit pas et reste relativement amimique.

Compétences socles

Tous les pré-requis à la communication semblent acquis, mais l'utilisation de la mimique reste peu fréquente.

Compréhension verbale, expression verbale et pragmatique

R ne semble pas présenter de difficulté de compréhension, les adultes qui s'occupent de lui régulièrement m'expliquent qu'il connaît de nombreux mots.

R sonorise facilement pendant l'activité, il essaie de terminer la fin des phrases chantées lorsque la musicienne s'arrête soudainement. Lors du bilan, il prononce beaucoup de petits mots mais ne les associe pas encore beaucoup eux.

Au niveau pragmatique, R sait exprimer un besoin, protester ou poser des questions. Il utilise le pointage pour avoir la dénomination. Il n'est pas encore dans la régie de l'échange, ce qui est normal pour son âge.

Motricité et compétences cognitives

R marche seul. Il explore beaucoup les objets sous l'angle : répétition d'une même action sur différents objets et réalisation de différentes actions sur un même objet. En revanche, R ne joue presque pas à faire semblant (avec les objets ou sur soi-même).

R est en train de développer son lexique, il ne produit pas encore de phrases mais commence des juxtapositions de mots. Son niveau de communication correspond à celui attendu pour son âge.

1.1.2 La.

La est âgée d'1 an 11 mois au moment du bilan. La pouponnière du R.E.M.M. est son troisième placement, elle était auparavant prise en charge dans un autre département. Cela fait huit mois qu'elle est accueillie dans son unité.

La naissance de La s'est passée sans difficulté. Son frein de langue est court et le médecin recommande une opération à 2 ans.

Comportements

La est une petite fille souriante, qui apprécie les contacts. Elle ne se montre pas très intéressée par l'activité musicale et préfère jouer seule. Lorsqu'elle n'est pas comprise, elle ne persévère pas et passe à autre chose. L'acceptation des interdits n'est pas facile pour La, lorsqu'on lui dit « non », elle poursuit son activité sans tenir compte de la remarque, puis montre alors son mécontentement à grands cris et/ou pleurs.

Compétences socles

Selon les adultes qui s'occupent de La, ses compétences socles de la communication sont fragiles. La utilise le pointage proto-impératif, mais très rarement le proto-déclaratif et ne réalise pas beaucoup d'imitation motrice.

Compréhension verbale, expression verbale et pragmatique

La se situe dans la période du babillage mixte, elle produit quelques petits mots mais ne les associe pas encore entre eux. Un élément de son développement doit être considéré avec attention : à 11 mois, il semblerait qu'elle n'employait pas de babillage canonique. En effet, pour les auteurs F. ERCOLANI-BERTRAND et S. ROY, cet âge correspond à la limite d'acquisition normale de cette compétence : une acquisition plus tardive est un signe d'appel de troubles de la communication.

Pour les adultes qui la connaissent bien, La sait exprimer un besoin ou protester, mais ne questionne pas encore l'adulte. Ils estiment que d'une manière générale, elle commence à utiliser davantage le verbal que le non verbal, cependant La s'exprimera très peu verbalement pendant le bilan.

Motricité et compétences cognitives

La a encore besoin de porter les objets à la bouche, elle explore beaucoup ses jouets, manipule énormément et aime tout particulièrement transvaser ou « mettre dans ».

Le niveau de développement de La en compréhension semble bon. En revanche La se situe encore dans la période des premiers mots (12 à 18 mois), de plus ceux-ci sont peu fréquents et les pré-requis à la communication sont fragiles. Ce décalage par rapport aux stades décrits chez l'enfant normal est trop faible pour parler de retard³, mais doit être surveillé.

³ MONTOYA, MARTINEZ et BAYLON-CAMPILLO (1996) considèrent comme retard de langage tout décalage d'apparition des stades décrits chez l'enfant normal de 10 mois jusqu'à l'âge de 2 ans.

1.1.3 J.

J est la plus âgée de notre population, elle a 3 ans à T0 et est placée à la pouponnière depuis l'âge d'1 an 3 mois. Nous n'avons pas eu d'informations concernant sa naissance, ni ses premiers mois de vie.

Comportement

J se montre très à l'aise dans le groupe, souriante et appréciant les contacts. Elle sait se concentrer même si ce n'est pas toujours facile pour elle de rester calme. Peu timide, J aime discuter avec les adultes, même ceux qu'elle connaît peu.

Compétences sociales

Toutes les compétences sociales sont mises en place.

Compréhension verbale, expression verbale et pragmatique

J n'a pas encore de véritables conversations mais elle pose fréquemment des questions (surtout : « c'est quoi ça ? »), utilise la grammaire et connaît beaucoup de mots. C'est une petite fille curieuse et qui a envie d'apprendre. J utilise préférentiellement le canal verbal pour communiquer. Elle est capable d'avoir des intentions de communication variées et utilise souvent le pointage. J est en train de construire la régie de l'échange : elle est capable d'initier un thème, de manifester qu'elle n'a pas compris ou de demander des informations.

Motricité et compétences cognitives

J a marché à 12 mois, elle ne porte presque plus à la bouche. Elle explore les objets et cherche à obtenir des résultats intéressants, ces manipulations sont souvent accompagnées de mots descriptifs (par ex, elle s'est exclamée [dältru !] en mettant sa main dans le trou de la guitare).

J se situe dans la période de l'explosion lexicale, elle enrichit et affine son vocabulaire. Son niveau de développement correspond à celui d'un enfant de 3 ans en expression : elle utilise les temps, fait des phrases et raconte beaucoup ce qu'elle fait.

1.1.4 Z.

Z est âgée de 2 ans et 2 mois lorsque nous la rencontrons pour le bilan. Elle est arrivée à la pouponnière seulement un mois auparavant, toutefois nous n'avons pas eu connaissance de ses antécédents néonataux. Un syndrome de Silverman (syndrome des enfants battus) a été déclaré pour cette petite fille qui a souffert de nombreuses fractures. Au moment de son arrivée, Z n'était pas propre.

Un examen au CHU en décembre 2014 décrit un retard de langage modéré, avec un examen ORL sans particularité.

Comportement

Z semble triste pendant l'activité, elle ne sourit pas et ignore la musicienne, préférant continuer calmement la construction de son « Monsieur Patate ». Vers la fin de la séance néanmoins, Z se rapproche de la musicienne tandis que les autres enfants s'éloignent, mais ne sourit pas et ne montre que très peu d'expressions faciales.

Compétences sociales

Pour cette petite fille, toutes les compétences sociales sont acquises.

Compréhension verbale, expression verbale et pragmatique

Z n'a pas de difficulté de compréhension verbale. Seules les consignes complexes avec sur/dans restent difficiles, ce qui n'est pas inquiétant pour son âge. Les adultes qui connaissent bien Z m'expliquent qu'elle nomme beaucoup, connaît de nombreux mots et les associe entre eux pour s'exprimer. Lors de la séance de bilan, Z ne parle pratiquement pas mais nous constatons qu'elle commence à utiliser la grammaire [ʒəvəsamwa].

Les adultes qui prennent soin d'elle m'expliquent que ses intentions de communication sont variées et exprimées verbalement. Cependant, Z est peu dans l'interaction lors du bilan, et ce, tant de façon verbale que non-verbale.

Motricité et compétences cognitives

Z porte régulièrement sa main à la bouche, mais plus les objets. Lors de ses jeux, elle est capable d'imitation. En revanche, j'observe qu'elle ne manipule presque pas les objets : lorsque plusieurs instruments lui sont présentés, elle s'en saisit immédiatement mais expérimente peu (les garde en main, puis les repose). Ce dernier point est à surveiller car le développement sensori-moteur joue un rôle important dans le développement de la pensée et du langage.

Z a un niveau d'expression et de compréhension verbale tout à fait satisfaisant pour son âge. Cependant elle semble avoir du mal à entrer en interaction avec d'autres personnes que les adultes qui s'occupent d'elle, et ses conduites par rapport aux objets paraissent pauvres.

1.1.5 L.

Au moment du bilan, L est âgé de 2 ans et 7 mois. Il est présent à la pouponnière depuis ses 5 mois. Nous ne sommes pas parvenu à recueillir d'informations sur sa naissance, ni sur ses premiers mois de vie.

Comportement

L est un enfant à l'aise dans le groupe mais qui a parfois du mal à rester calme. Il apprécie les contacts avec les adultes. Pendant la séance de musique, il passe de moments où il se couche par terre avec le pouce dans la bouche, à d'autres où il lance des coussins en l'air.

Compétences socles

L a acquis tous les pré-requis nécessaire au développement de la communication.

Compréhension verbale et expression verbale et pragmatique

L utilise de nombreux mots qu'il associe entre eux. Au niveau phonétique, la plupart des phonèmes sont acquis, mais le son [r] est produit de façon aléatoire. [encor/enco]. L

n'utilise pas le « je », ni la grammaire. En revanche, il pose énormément de questions avec de fréquentes répétitions de [sekwasa] ? Il répète parfois la réponse qui lui est donnée, mais cela reste rare.

Les premières fonctions de communication sont présentes (exprimer un besoin, protester, demander un objet, une information...) et ce de plus en plus dans une modalité verbale. Il n'ajuste pas encore ses réponses en fonction du type de questions. Les compétences plus spécifiques à la régulation de l'échange ne sont pas acquises (routines conversationnelles et prise en compte du feedback).

Motricité globale et compétences cognitives

L a acquis la marche à l'âge de 15 mois. Il porte encore beaucoup les objets à la bouche. Il aime expérimenter et manipuler ce qui l'entoure. Il commence à jouer à « faire faire à la poupée », ce qui correspond au niveau de développement du jeu symbolique attendu pour son âge (de 24 à 34 mois : simulation d'une série d'événements familiaux et début du jeu de rôle).

Les compétences communicationnelles de L correspondent à celles attendues pour un enfant de son âge. Au niveau de l'expression, il se situe dans l'étape de l'explosion lexicale. L utilise encore peu d'articles, mais nous constatons le début d'acquisition du genre et du nombre.

1.1.6 Li.

Li est âgé de 2 ans 6 mois lorsque nous la rencontrons. Elle est arrivée à la pouponnière avant l'âge d'un mois. Nous n'avons pas eu d'éléments concernant la grossesse ou l'accouchement. Au cours de son développement, plusieurs compétences n'ont pas été acquises aux âges limites décrits par F. ERCOLANI-BERTRAND et S.ROY. Ainsi, à 3 mois Li n'accrochait pas encore le regard, bien qu'elle s'intéressât à ce qui se passait autour d'elle. Enfin, à 9 mois, elle ne répétait pas de syllabes, ce qui est normalement acquis vers 6-7 mois, ce qui est un signe d'alerte dans le développement du langage.

Comportement

Lors de la séance de bilan, Li semble peu à l'aise à l'approche de la musicienne et réclame immédiatement les bras d'une adulte. Elle se montre très attentive mais ne sourit pas et reste assise pendant toute la séance sans bouger. Elle donne plusieurs fois l'impression d'être « déconnectée » ou de regarder dans le vide.

Compétences socles

Toutes les compétences socles sont présentes.

Compréhension verbale, expression verbale et pragmatique

Pendant cette première séance avec moi, Li s'exprime très peu. Les adultes de son unité m'expliquent qu'elle emploie de nombreux mots et qu'elle fait de petites phrases. Li n'utilise pas encore le « je », préférant dire son prénom ou « moi ». Elle utilise majoritairement la communication verbale pour se faire comprendre et aucune difficulté de compréhension n'est à constater.

Motricité et compétences cognitives

Li a commencé à marcher seule à l'âge de 17 mois. Elle ne porte plus les objets à la bouche et aime réaliser différentes actions sur un même objet et une même action sur différents objets, elle joue également à faire semblant.

Li semble donc avoir un niveau de communication en expression et en compréhension normal pour son âge. Toutefois nous observons certaines difficultés à rentrer dans l'échange avec des interlocuteurs extérieurs à la pouponnière. En outre, ses « moments d'absence » ne facilitent pas l'interaction.

1.1.7 A.

A est une petite fille de 2 ans. Elle a été accueillie à la pouponnière à l'âge de 4 mois jusqu'à ses 6 mois, puis a été restituée à sa maman avant d'être placée au centre maternel. Elle est de nouveau à la pouponnière depuis l'âge de 10 mois. A bénéficie d'un suivi au CPN est avec une activité voix et musique et de la balnéothérapie. Nous n'avons pas eu d'informations concernant sa naissance ou ses premiers mois de vie.

Comportement

A est très souriante lors du bilan. D'une manière générale, elle est décrite comme une enfant gaie et curieuse. Elle apprécie le contact avec les adultes et les autres enfants. Elle est plutôt calme et concentrée, bien que l'unité dans laquelle elle se trouve soit assez bruyante et agitée.

Compétences sociales

A a un visage très expressif, sa mimique est variée. Tous les pré-requis à la communication sont en place. Elle participe facilement aux échanges et aux tours de rôle avec les adultes de la pouponnière.

Compréhension verbale, expression verbale et pragmatique

A a un bon niveau de compréhension verbale. Elle est capable de désigner des choses sur demande et comprend les questions simples. Elle dit de nombreux mots qu'elle associe entre eux mais n'emploie pas encore la grammaire.

Les adultes de son unité m'expliquent qu'elle parvient à se faire comprendre sans problème, dans une modalité verbale essentiellement. Cependant, elles trouvent qu'A utilise peu le pointage proto-déclaratif et demande peu le nom des choses.

Motricité et compétences cognitives

A a acquis la marche à 13 mois. Elle aime manipuler les objets, faire des répétitions d'actions et entretenir des résultats qu'elle considère intéressants.

A a donc un niveau de communication qui correspond à celui d'un enfant de son âge et rentre facilement en interaction avec les adultes.

1.1.8 AM.

AM est âgée de 2 ans 10 mois au moment du bilan. Elle a été placée à la pouponnière à l'âge de 8 mois, en même temps que sa sœur jumelle. AM est née à terme mais son Apgar était très bas (4 à 1min puis 6 à 5min). Tout comme sa sœur, elle souffre d'une neurofibromatose de type 1.

Comportement

Pendant la séance, AM semble heureuse d'écouter la musique, elle est souriante et intéressée. AM est décrit comme une petite fille calme et agréable.

Compétences socles

Toutes les compétences socles sont acquises.

Compréhension verbale, expression verbale et pragmatique

Pendant le bilan, AM ne parle pas une seule fois. Les adultes qui s'occupent d'elles m'expliquent qu'elle commence à dire ses premiers mots et produit des petites phrases courtes agrammaticales de 2 ou 3 mots. AM n'utilise pas encore le « je », ce qui doit être surveillé (l'absence du « je » à 36 mois est un signe d'alerte pour F. ERCOLANI-BERTRAND et S.ROY). Concernant la compréhension, les adultes qui la connaissent n'ont rien constaté de particulier.

Au niveau pragmatique enfin, AM est capable de se faire comprendre (intentions de communications variées). Les adultes de l'unité m'informent qu'elle s'exprime surtout verbalement.

Motricité globale et compétences cognitives

AM souffre d'un retard psychomoteur, qui peut être la conséquence de sa neurofibromatose. De plus, ayant souffert de nombreuses fractures à l'âge de 7 mois, ces décalages chronologiques sont à relativiser. Ainsi, à 9 mois, elle ne tenait pas la position assis et ne se déplaçait pas et l'acquisition de la marche s'est faite à 24 mois (retard considéré à partir de 18mois). Au niveau des compétences cognitives, AM explore les objets, expérimente et joue à faire semblant.

Au niveau de la communication, un retard⁴ est constaté sur le versant expressif : AM commence seulement à dire ses premiers mots (normalement vers 12-15 mois) alors qu'elle devrait produire des petites phrases.

⁴ MONTOYA, MARTINEZ et BAYLON-CAMPILLO (1996) considèrent comme retard de langage tout décalage d'apparition des stades décrits chez l'enfant normal de 18 mois entre 2ans^{1/2} et 4 ans^{1/2}.

1.2 Activités musicales

1.2.1 R.

Nous avons observé R pendant 5 séances musicales entre février et avril 2015. L'ensemble des ateliers s'est déroulé dans des conditions similaires, à savoir une ambiance calme, légèrement tamisée, avec une grande implication des adultes présents.

Il a fallu un certain temps à R pour s'habituer à notre présence. Lors de la première séance d'observation, il nous avait déjà vue à trois reprises (au cours du bilan et des séances « neutres »), mais il ne semblait toujours pas à l'aise. Cette impression se traduisant pendant les premières minutes de l'activité par de nombreux regards aux adultes présents, souvent la bouche ouverte, et une relative apathie. Après quoi, R a toujours participé activement aux jeux proposés, qu'il s'agisse de manipuler les instruments ou de chanter.

1.2.1.1 Analyse des compétences socles

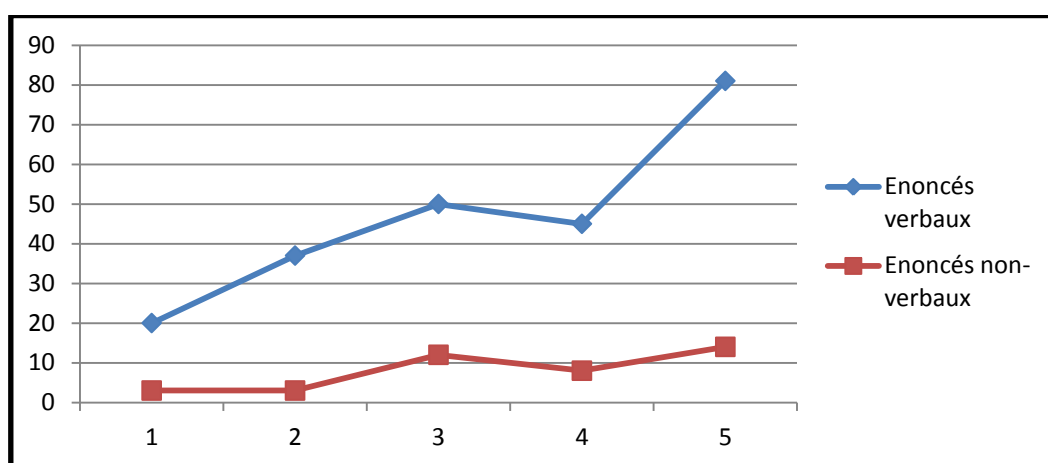
Toutes les compétences socles ont pu être travaillées lors des séances musicales. Concernant l'attention auditive, R s'est montré dès le début attentif **aux bruits et très sensible au rythme**. Souvent, à l'écoute des morceaux joués par les musiciennes, il a instinctivement **balancé la tête en rythme**. Enfin, lors des deux dernières séances, R a commencé à fredonné tout seul des chansons (*Pomme d'Api* et *Petit Escargot*) : il a donc su **mémoriser et restituer correctement des mélodies** pour que nous puissions les reconnaître aisément.

R est dans l'imitation motrice immédiate. Deux activités ont favorisé ces comportements : les manipulations d'instruments de musique et les comptines mimées. R a par exemple aimé « gratter » « taper » ou « toquer » sur la guitare comme la musicienne et il s'est entraîné à copier les mouvements des adultes dans la chanson *Petit moulin*.

Enfin, **R a su respecter le tour de rôle** lors des activités qui le nécessitaient **et a fait preuve d'élan à l'interaction** lors de chaque rencontre.

1.2.1.2 Analyse de la communication

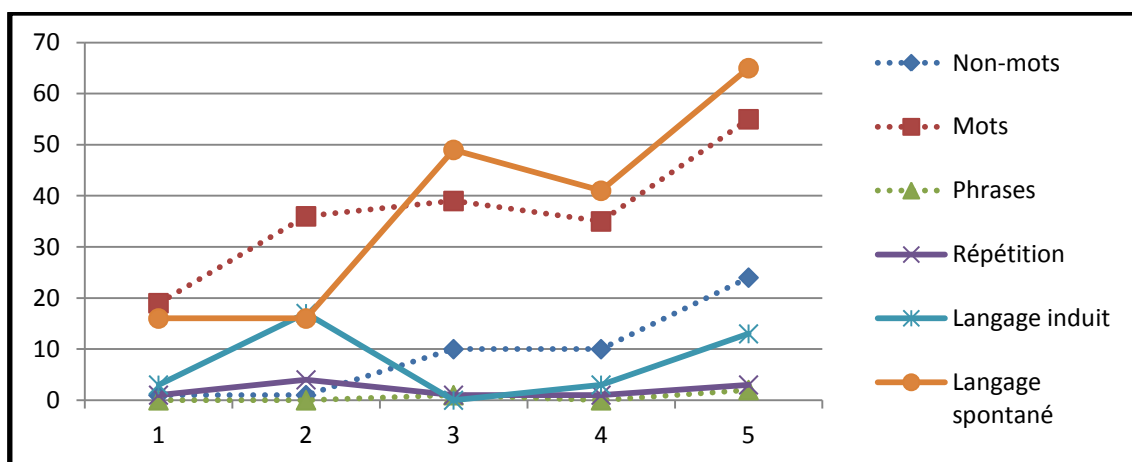
Les résultats de R au niveau de la communication sont très prometteurs (Graphique 1). En effet, **tout au long des séances, ses productions verbales et non verbales ont augmentées**. En moyenne, entre la première et la dernière séance, elles ont toutes les deux été multipliées par 4. Ces deux courbes ascendantes montrent que **R utilise régulièrement une communication non-verbale, en complément de ses productions orales**.



Graphique 1 : Evolution de la communication de R au cours des séances

Au niveau de sa communication verbale (Graphique 2), il est intéressant de constater que **l'évolution du langage spontané est inversement proportionnelle à celle du langage induit pendant les 4 premières séances**. Ainsi, lorsque R répondait à des questions ou chantait (langage induit), il ne parlait pas beaucoup de façon spontanée, et inversement. Cependant, dès la 2^{ème} séance, nous observons que **le langage induit devient largement minoritaire**. Puis, lors de la dernière rencontre, **l'évolution des deux types de langage devient similaire** : R a beaucoup chanté (notamment *Petit escargot* qu'il affectionne particulièrement) tout en étant à l'initiative de nombreux autres énoncés verbaux.

D'un point de vue qualitatif, R produit d'avantage de mots que de pseudo-mots. **Il n'a pas produit de phrases de façon spontanée mais il lui est arrivé d'en chanter de mémoire** : [pətiteskagopotəsyrsōdo] (petit escargot porte sur son dos).

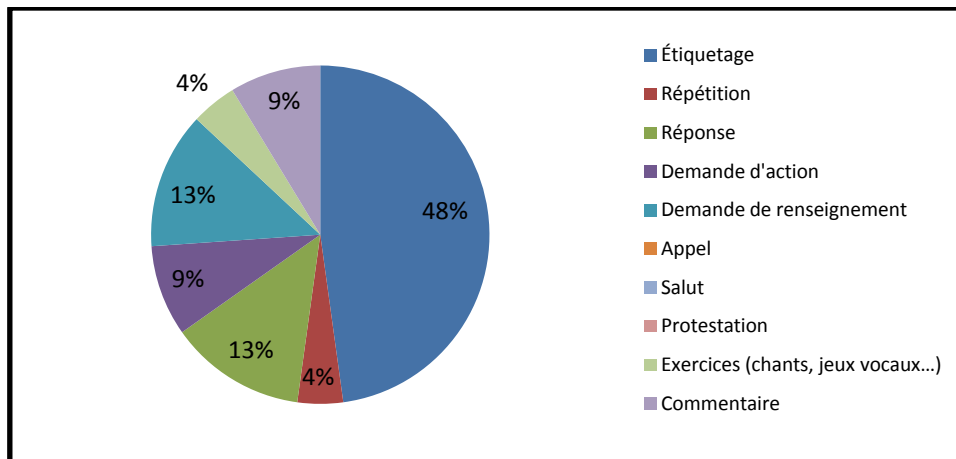


Graphique 2 : évolution des énoncés verbaux de R au cours des séances

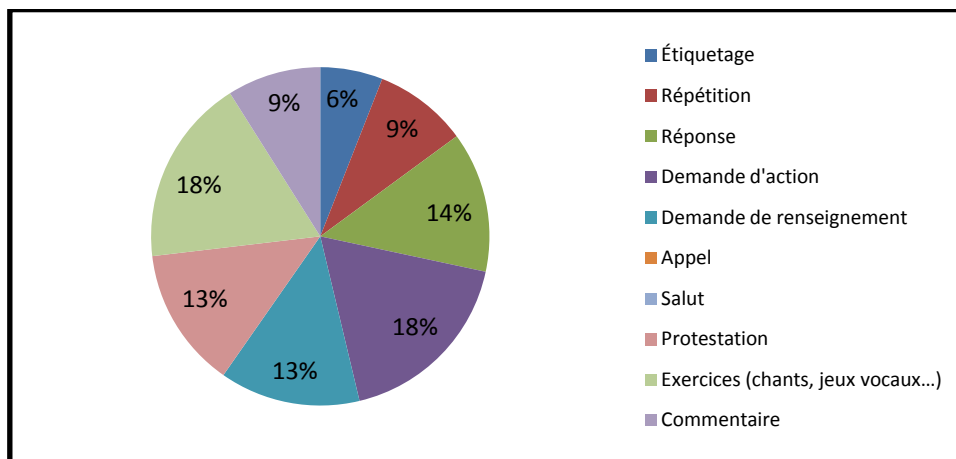
R utilise majoritairement des actes de communication verbaux, mais ses moyens d'expressions non-verbaux ont également progressé. Pendant les 2 premières séances, R n'a presque pas fait usage de gestes déictiques. Ensuite, il a utilisé le pointage plus fréquemment, pour nommer spontanément les instruments [gita] [ano] mais aussi pour désigner des parties du corps (sur lui et sur autrui) pendant les chansons : par exemple le nez dans *Il était un petit homme*. En revanche, l'emploi des mimiques faciales n'a pas évolué : elles demeurent assez pauvres et peu diversifiées.

L'analyse des actes de communication de R, a mis en relief leur diversité (Graphique 3 et Graphique 4). Après la première séance, la part consacrée aux exercices (liés aux activités musicales) a été très importante (entre 18 et 46%). R a en effet particulièrement aimé les moments de chant et à chaque rencontre, il nous a réclamé des comptines.

En comparant les graphiques 3 et 4, nous remarquons que R parvient à se détacher de l'étiquetage pour d'autres actes de communication comme les demandes de renseignement ou les commentaires. **R est donc entrain de développer sa fonction sémiotique** (pouvoir évoquer des objets et/ou événements absents, autrement dit être capable de représentation) : un nouveau statut du langage apparaît, entraînant par conséquent un changement de l'interlocution.



Graphique 3 : actes de communication de R (séance 1)



Graphique 4 : Actes de communication de R (séance 3)

1.2.1.3 Analyse du statut d'interlocuteur

R a semblé apprécier chacune des activités proposées. Le temps de latence qui lui était nécessaire avant de participer aux séances s'est réduit au fur et à mesure. **R est en train de s'installer dans la régie de l'échange** : il n'a pas encore de véritables conversations (il est surtout dans la réitération) mais ses échanges conversationnels sont de plus en plus fréquents.

En conclusion, R a su être un interlocuteur à part entière pendant nos rencontres ; il a augmenté considérablement ses productions verbales et non-verbales, et a fait régulièrement usage de compétences socles indispensables à la communication.

1.2.2 La.

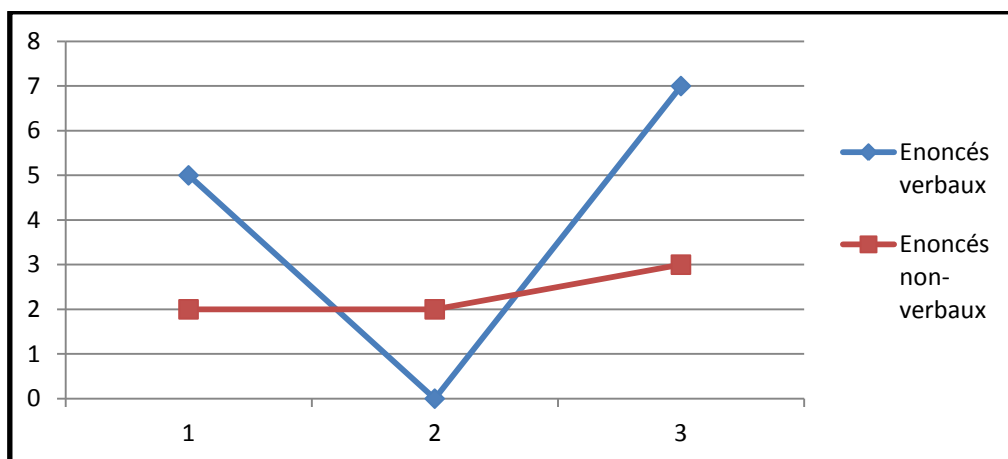
Nous n'avons pu suivre La que sur 3 séances, du 25/02/15 au 08/04/15. L'activité musicale n'a pas suscité un très grand intérêt chez cette petite fille. La n'a donc presque pas participé aux séances, pendant lesquels elle préférerait continuer ses activités (souvent portées sur des manipulations d'objets : poussette, cartons...) tout en nous regardant de temps en temps.

1.2.2.1 Analyse des compétences sociales

Au cours de ces 3 séances, très **peu d'éléments ont été observables**. La n'a jamais réalisé d'imitation motrice et n'a pas réellement fait preuve d'élan à l'interaction. En revanche, ses capacités d'attention auditives sont bonnes.

1.2.2.2 Analyse de la communication

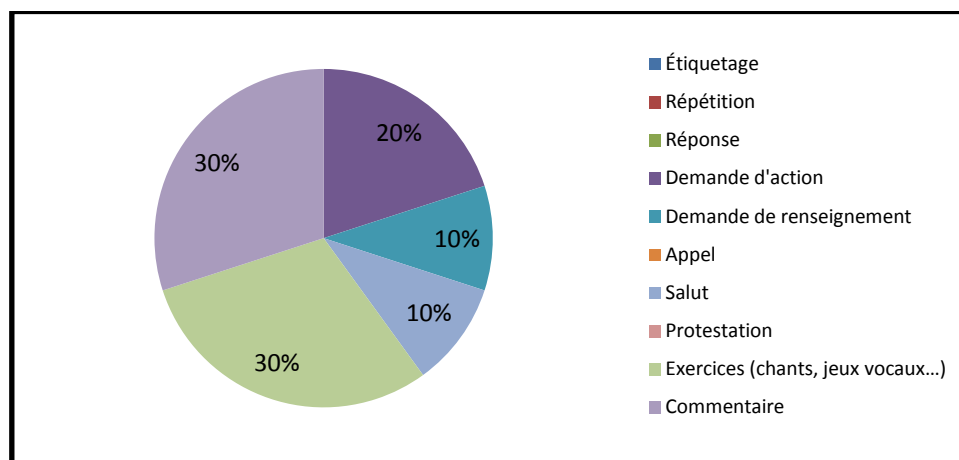
D'un point de vue quantitatif, **on ne peut pas considérer que la communication a évolué étant donné le faible nombre de productions** (7 au maximum, voir Graphique 5). En conséquence, **les actes de communication produits par La sont très pauvres** (voir Graphique 6 qui représente la séance la plus riche).



Graphique 5 : évolution de la communication de La au cours des séances

Il faut tout de même souligner que sur les quelques énoncés verbaux produits, **plusieurs sont en lien avec l'activité musicale**. Par exemple, La a terminé les paroles de

Petit Escargot : [atɛt] ou encore pointé la musicienne en disant [avy ?] à sa nounou.



Graphique 6 : actes de communication de La (séance 3)

Enfin, malgré son intérêt pour la manipulation des objets (pendant les séances, elle a par exemple réitéré l'action d'ouvrir/fermer un jouet), La n'a pas souhaité essayer la guitare ou le piano.

1.2.2.3 Analyse du statut d'interlocuteur

Etant donné sa faible participation aux séances, nos rencontres n'ont que très peu stimulé son statut d'interlocuteur. Bien que ce soit de manière succincte, **La nous a parfois prêté attention et a un peu écouté les chansons.**

En conclusion, La n'a pas trouvé de point d'accroche, dans les séances et n'a pas semblé attirée par la musique. Par ailleurs, nous n'avons pas constaté d'amélioration de la communication pour cette petite fille, quels que soient les domaines étudiés.

1.2.3 J.

Nous avons observé J pendant 3 séances, de février à avril 2015. Au début de chacune de nos interventions, J a eu besoin d'attirer l'attention sur elle en nous montrant des affaires qui lui appartenaient (son T-Shirt ou sa bague par exemple). La plupart du temps, J a apprécié les activités proposées et y a participé avec un grand sourire.

Sa concentration au cours d'une même séance était très variable, néanmoins elle a toujours écouté avec intérêt les morceaux d'introduction proposés par les musiciennes. J s'est parfois laissée submerger par l'excitation et a évacué son trop-plein d'énergie en sautant, courant, rampant, criant, etc.

1.2.3.1 Analyse des compétences socles

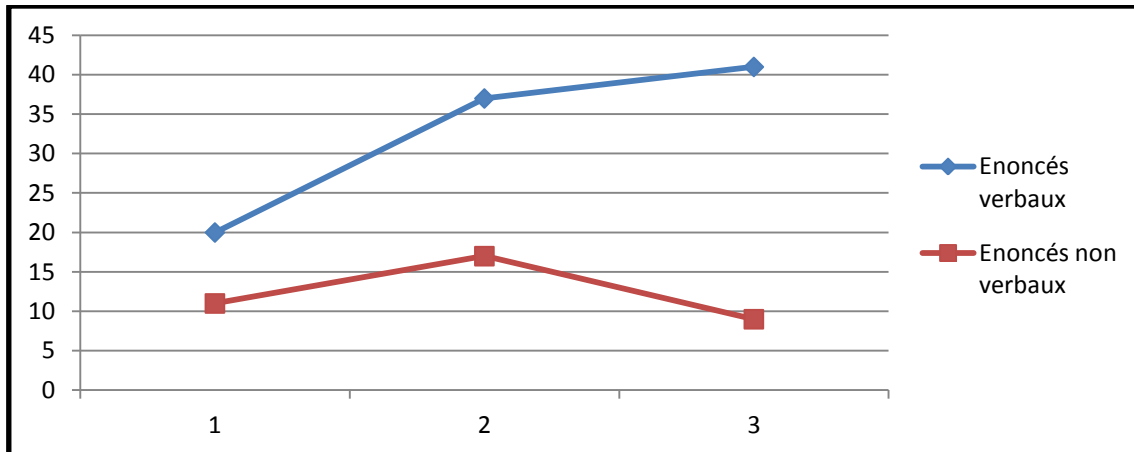
Comme pour la plupart des enfants rencontrés, la compétence socle qui a été la plus mise en avant lors des activités est l'attention auditive. **J s'est montrée très sensible à la musique dans son ensemble.** Ainsi, lorsque la musicienne a soudainement arrêté de jouer du violoncelle, J a immédiatement tourné la tête vers l'instrument, **réagissant ainsi au silence.** Lors des comptines qui lui étaient familières, **J a marqué le rythme avec son corps** (balancements des pieds ou de la tête).

Enfin, les temps consacrés à la manipulation des instruments ont **favorisé la production d'imitations motrices, entraînés J au respect du tour de rôle et stimulés son envie d'interagir avec l'adulte.**

1.2.3.2 Analyse de la communication

A l'issue de ces 3 séances, **les productions verbales de J ont augmenté, tandis que les non-verbales ont peu évolué, voire diminué** (Graphique 7).

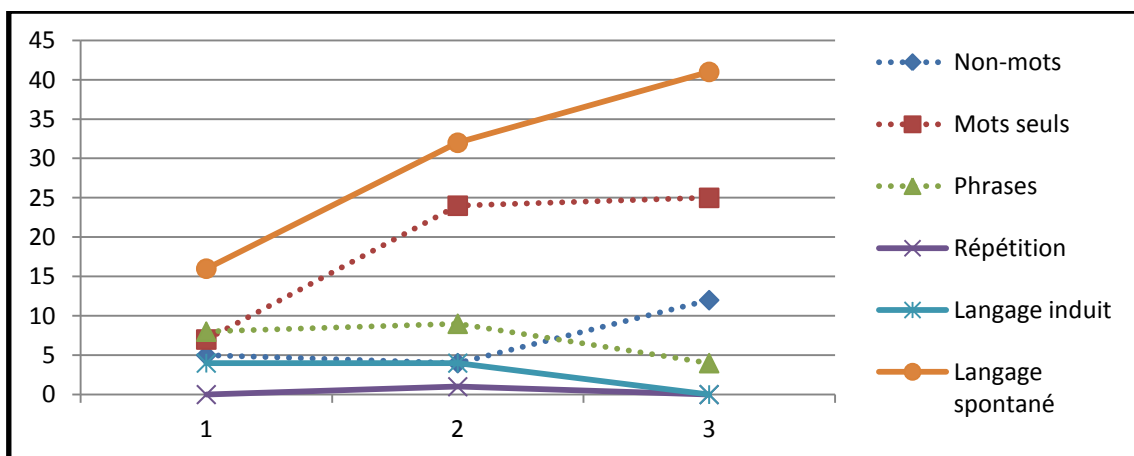
Concernant sa communication verbale (Graphique 8), nous observons que le langage induit, déjà faible au départ, diminue jusqu'à être nul. **J parle donc très spontanément,** sans avoir besoin d'être questionnée ou sollicitée.



Graphique 7 : évolution de la communication de J au cours des séances

Qualitativement, **J s'exprime surtout avec des mots mais utilise des phrases de plus en plus régulièrement**, souvent de forme interrogative. L'activité la plus propice à la production de celles-ci fut la découverte des instruments des musiciennes : [epurkwatamiynsotet ?] [seatafeavekwa ?].

L'accroissement du nombre de non-mots lors de la dernière rencontre (Graphique 8) peut être mis en lien avec les moments de déconcentration de J. En effet, pendant cette séance, J a été moins turbulente physiquement (peu de sauts, de roulades), mais davantage verbalement : son excitation s'est traduite par des cris d'animaux ou de simples onomatopées. En conséquence, nous notons une régression du nombre de phrases au cours de cette même séance.



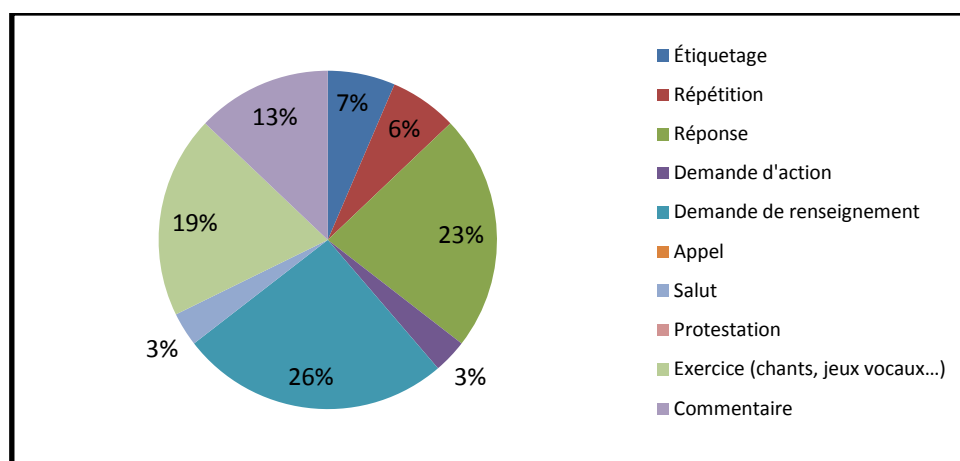
Graphique 8 : évolution des énoncés verbaux de J au cours des séances

Bien que J communique davantage avec des mots que des gestes, **la part d'énoncés non-verbaux qu'elle utilise demeure importante**. Ceux-ci sont essentiellement composés de gestes de pointés, qui sont de plus en plus utilisés **pour soutenir l'expression verbale**, plutôt que pour demander ou nommer des objets.

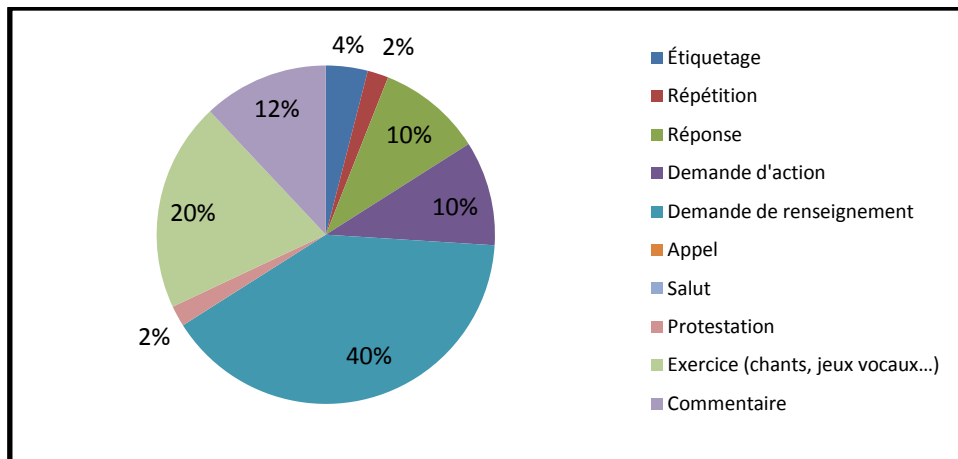
Tout au long des séances, **J a employé des actes de communication diversifiés**. Entre la première et la dernière séance (graphiques 9 et 10), le pourcentage d'actes consacré aux réponses a considérablement chuté (-13%). A l'inverse, ceux consacrés aux demandes d'actions et de renseignements ont augmentés (+7% et +14%). Ces résultats sont en adéquation avec le fait que J s'exprime de plus en plus de façon spontanée.

J questionne donc de plus en plus, notamment sur le lexique. Elle s'éloigne de l'étape de la référence pour rentrer dans celle de la prédication (qui permet d'attribuer des caractéristiques aux référents). Cela s'observe par la faible proportion d'actes d'étiquetage (7% au maximum); ainsi que par l'apparition progressive de verbes et de morphèmes fonctionnels [sekrikwa ?] [sekwaãdəsu ?] [esaserakwa ?], souvent accompagnés de gestes de pointage. La très grande majorité de ces demandes de renseignements et/ou d'actions ont été produites lors de l'observation des instruments.

J n'a jamais souhaité chanter, les actes de communication liés aux exercices correspondent essentiellement à des onomatopées (moments de déconcentration).



Graphique 9 : actes de communication de J (séance 1)



Graphique 10 : actes de communication de J (séance 3)

1.2.3.3 Analyse du statut d'interlocuteur

A chaque séance, **J a semblé très à l'aise et a engagé des discussions** avec les adultes présents (sur elle-même ou sur son environnement). Elle s'est très vite **habituée à notre présence** et n'a pas hésité à venir vers nous pour nous questionner lors de la deuxième séance. En revanche, **J a eu du mal à adapter son comportement pendant cet échange** : elle s'est amusée à passer sous nos jambes, à nous faire une natte ou encore à nous remettre notre col.

Nous pouvons donc conclure qu'en dépit de certaines difficultés de mobilisation, J a régulièrement mis en œuvre des habiletés nécessaires au développement de la communication. De plus, elle a enrichi son expression verbale et s'est facilement investie dans les relations sociales.

1.2.4 Z.

Nous avons suivi Z pendant 5 séances réparties entre février et avril 2015. Toutes les séances se sont déroulées dans une ambiance calme. Plusieurs fois, nous sommes arrivées juste après la sieste et Z était alors encore tout endormie.

Les débuts de séance n'ont pas toujours été faciles pour Z. Il lui a souvent fallu de longues minutes avant de participer aux activités : Z restait alors assez passive, refusait de venir ou bien faisait autre chose. Enfin, il lui est arrivé d'avoir des « moments d'absence »,

pendant lesquels elle semblait « regarder dans le vide ».

1.2.4.1 Analyse des compétences socles

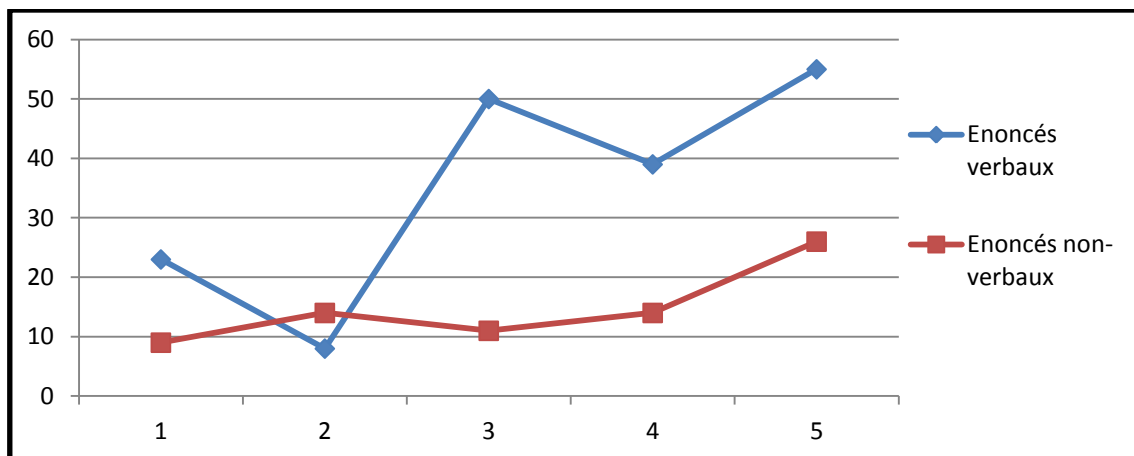
Pour Z, les séances ont favorisé l'écoute et la discrimination auditive. Elle a beaucoup aimé les morceaux joués au violoncelle ou à la guitare. **Z a été très attentive à son environnement sonore** pendant les séances (nous interpellant par exemple si le téléphone sonnait pendant une chanson). Au fur et à mesure des rencontres, **Z a appris à différencier les sons** plus ou moins « habituels » des instruments. Pendant les dernières séances, elle s'est exclamée à plusieurs reprises en entendant les « sons étranges », que ses camarades produisaient au violoncelle.

Les activités musicales ont également permis de travailler le respect du tour de rôle. L'un après l'autre, les enfants ont pu manipuler le violoncelle, la guitare ou le piano. Z n'a jamais protesté pour laisser son tour : au contraire, dès la 3^{ème} séance, elle décidait d'elle-même de céder sa place aux suivants. Ces moments ont particulièrement plu à Z, qui les a souvent réclamés.

Enfin, **la manipulation des petits instruments de musique a favorisé l'imitation motrice immédiate.** Z, qui n'imitait que très peu au début, est d'ailleurs parvenue à **reproduire un rythme**, proposé par la musicienne, avec les maracas.

1.2.4.2 Analyse de la communication

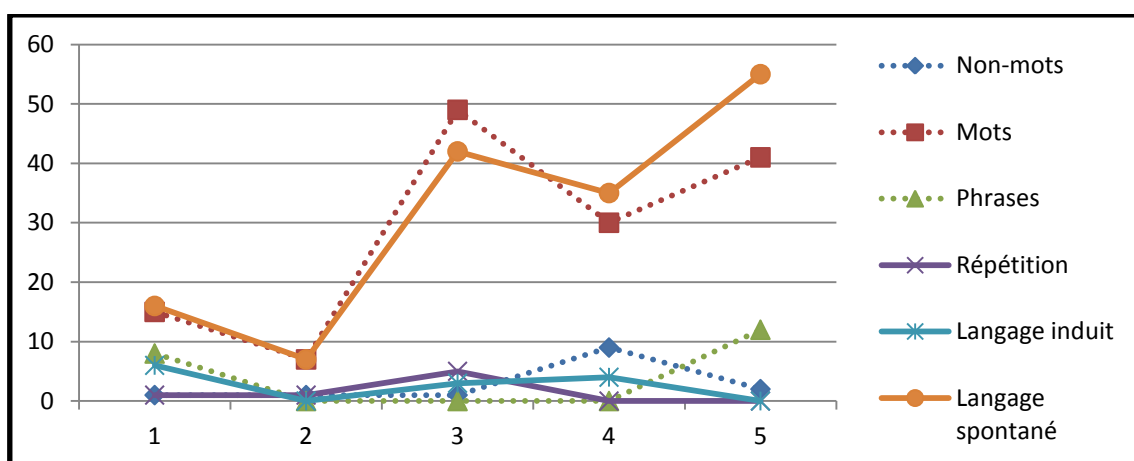
Quantitativement, les progrès de Z sont très nets (Graphique 11). En un mois, le nombre d'énoncés (verbaux et non verbaux) a plus que doublé. Z communique de préférence verbalement, et nous remarquons que lorsqu'elle emploie peu avec de mots, elle compense en utilisant des gestes.



Graphique 11 : évolution de la communication de Z au cours des séances

L'analyse plus spécifique des énoncés verbaux (Graphique 12) montre que **Z utilise le langage de façon fonctionnelle et spontanée**. En effet, les courbes qui représentent l'imitation et le langage induit sont très faibles, en comparaison avec celle du langage spontané (dont la progression est d'ailleurs la plus franche).

Z a parfois produit des petites phrases, mais l'utilisation des mots ou des juxtapositions de mots est resté très majoritaire.

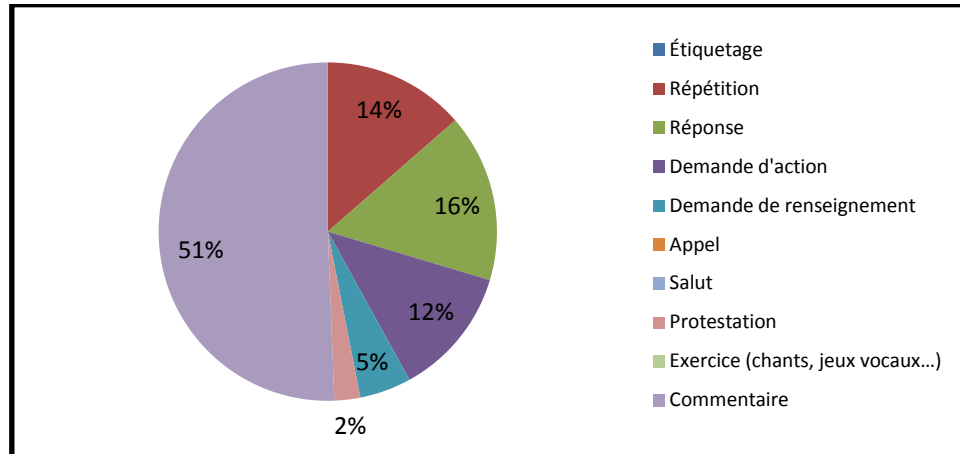


Graphique 12 : évolution des énoncés verbaux de Z au cours des séances

Au niveau de la communication non-verbale, **Z a essentiellement utilisé des gestes déictiques**. Ceux-ci sont très fortement constitués de réponses (oui ou non de la tête), de peu de gestes de pointage et de très rares gestes conventionnels (bravo, bonjour). En revanche, Z a beaucoup progressé dans la manipulation des objets. En effet, **Z a augmenté et diversifié ses actions sur les objets**. Lors de la dernière séance, Z a réitéré à de nombreuses reprises le

geste de mettre ses mains sur les cordes de la guitare, tout en disant [ebasamar[ply], puis de les enlever en s'exclamant [si]. Ces répétitions sont fondamentales dans la **construction des certitudes (ou invariants)** car le jeu est à la fois répétition d'un acte maîtrisé et répétition d'une activité dans le but de la comprendre. **Nous observons donc chez Z l'émergence du processus de sémiotisation.** Ce processus permet à l'enfant de produire du sens, à distinguer les signifiants des signifiés, de telle manière que les premiers permettent l'évocation et la représentation des seconds.

Enfin, **les actes de communication utilisés par Z ont été très variables d'une séance à une autre.** Toutefois, nous constatons que **ce sont les demandes d'action, les demandes de renseignement, les réponses et les commentaires qui sont les plus fréquemment employés par Z.** En effet, au moins un tiers des énoncés leur a été consacré à un moment donné. **L'emploi des commentaires a d'ailleurs progressé de façon plutôt régulière,** pour atteindre au final un « pic » de 51% (Graphique 13). Aucune autre évolution (positive ou négative) n'a pu être mise en évidence, tant la répartition des actes de communication fut fluctuante.



Graphique 13 : actes de communication de Z (séance 5)

1.2.4.3 Analyse du statut d'interlocuteur

Au fur et à mesure des séances, **Z a paru plus à l'aise** ; les moments pendant lesquels elle semblait « absente » ont diminué. Toutefois, elle a régulièrement porté sa main à la bouche, peut-être dans un but de réassurance.

Z a eu des petites conversations avec les musiciennes à chaque séance. Z s'est

également montrée très attentive aux autres enfants, leur signalant par exemple que c'était à leur tour de jouer. Enfin, nous remarquons l'utilisation **des premières formes sociales du langage**, avec l'emploi de formules de politesse : [mesi].

En conclusion, Z a utilisé un grand nombre de compétences sociales de la communication pendant les séances. Au fur et à mesure des séances, elle a pris de l'assurance et s'est montrée en capacité d'être dans l'échange avec l'adulte ; en outre, son expression verbale et non-verbale s'est considérablement accrue.

1.2.5 L.

Nous avons suivi L pendant 3 séances, entre mars et avril 2015. L est un petit garçon énergique, qui a eu du mal à rester en place pendant les activités et qui a eu tendance à avoir des comportements inappropriés lors des séances. En effet, lorsqu'il n'était plus intéressé, L avait tendance à courir, à se rouler sur le tapis ou encore à lancer des coussins. Néanmoins, ces débordements ont été moins nombreux lors de la dernière rencontre.

L n'a pas presque jamais écouté les morceaux joués au violoncelle ou à la guitare et n'a jamais souhaité chanter avec nous. Seuls les moments de manipulation des instruments l'ont intéressé ; il pouvait alors être très attentif, mais redevenait turbulent dès que son « tour » était passé.

Lors de la deuxième séance, L était à table en train de jouer à la pâte à modeler lorsque nous sommes arrivées. Il n'a pas eu l'autorisation de descendre de sa chaise pour nous rejoindre. De ce fait, L a continué son activité loin du violoncelle et n'a pas pu participer à la séance.

1.2.5.1 Analyse des compétences sociales

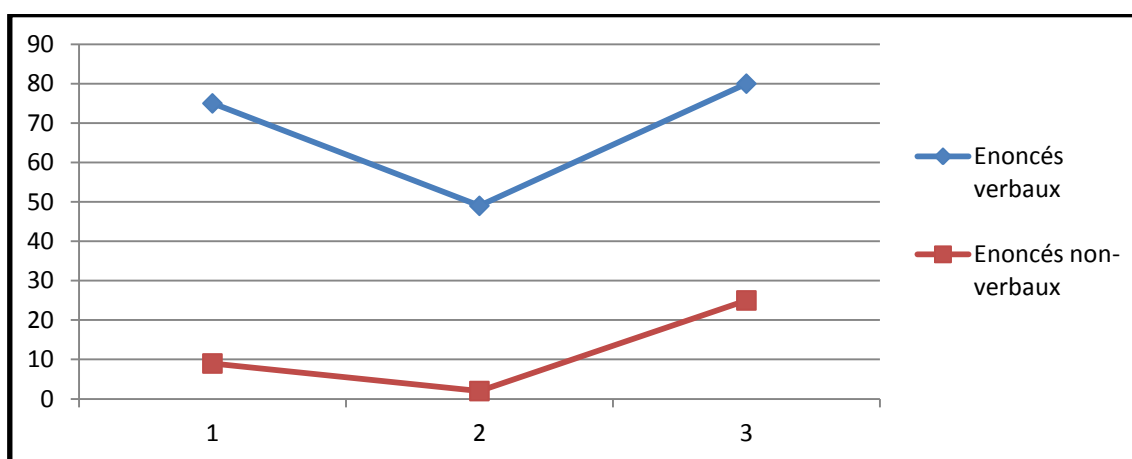
Pendant les deux séances auxquelles il a participé, **L a beaucoup imité ses camarades** dans la manipulation des instruments. Pendant la dernière rencontre, **il a beaucoup exploré par lui-même** en appliquant une action simple sur une série d'objet (faire rouler sa moto sur sa jambe, sur le canapé, sur la guitare...), ou différentes actions sur un même objet (tirer,

taper, gratter les cordes de la guitare). **L'activité musicale a également permis l'émergence de jeux symboliques** : L a par exemple voulu faire faire de la guitare à sa poupée, tout en commentant [vwala] (début du jeu de rôle).

1.2.5.2 Analyse de la communication

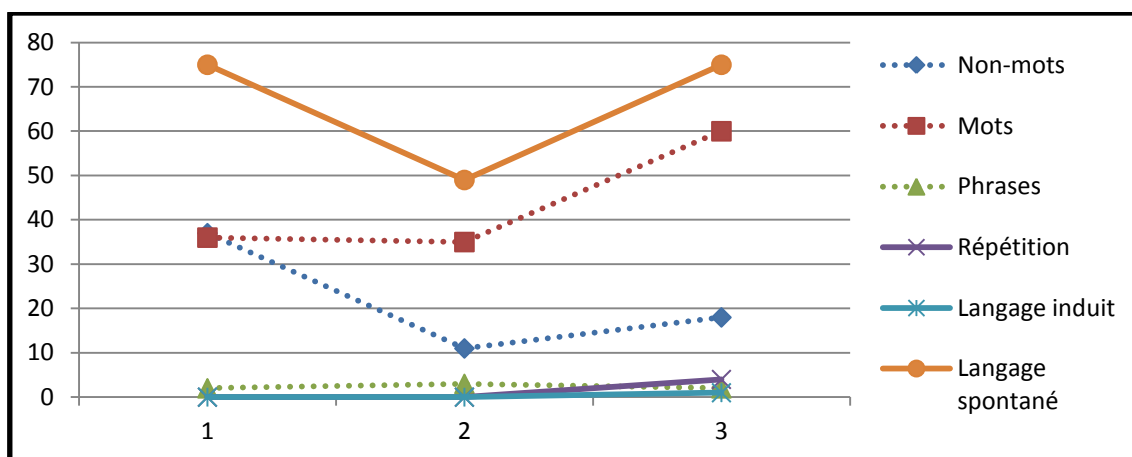
L'analyse de la communication de L montre qu'il **s'exprime essentiellement verbalement, tout en s'appuyant des gestes pour se faire comprendre** (Graphique 14).

D'un point de vue quantitatif, seule **la communication non-verbale de L a augmenté entre la première et la dernière séance**. Nous observons également que **l'ensemble de ses productions (verbales et non-verbales) ont été plus nombreuses lorsqu'il a participé aux activités musicales** (séances 1 et 3).



Graphique 14 : évolution de la communication de L au cours des séances

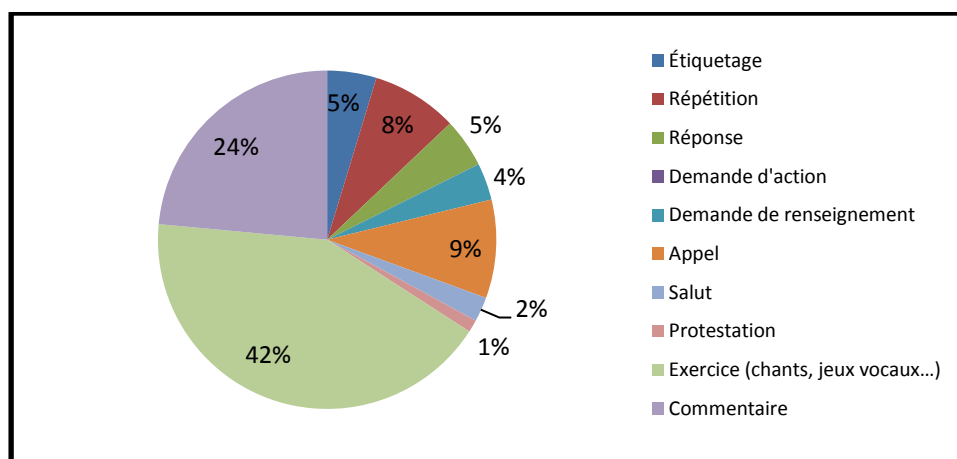
L'analyse détaillée de ses énoncés verbaux (Graphique 15) montre qu'au départ L employait spontanément autant de mots que de non-mots. Ensuite, sa production d'onomatopées diminue, tandis que celle de mots augmente. **La communication verbale de L s'est donc enrichie qualitativement au cours des 3 séances**. Enfin, nous remarquons que L a fait des petites phrases [atāmwarzəvəmoto] mais que leur nombre n'a pas évolué.



Graphique 15 : évolution des énoncés verbaux de L au cours des séances

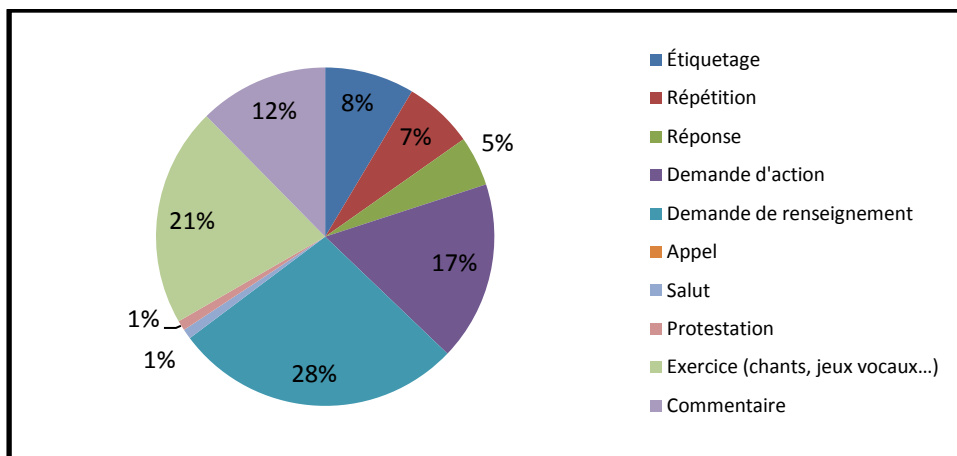
En ce qui concerne la communication non-verbale de L, **ses gestes de pointage ont considérablement augmenté** (passant de 6 à 20 entre les séances 1 et 3) et ont tous été produits en lien avec l'activité musicale.

Enfin, la comparaison de ses actes de communication entre la première et dernière (Graphique 16 Graphique 17) montre deux évolutions majeures. D'un côté, **les actes de demande d'action et de demande de renseignement ont largement augmenté** (+ 17% et + 24%) et de l'autre **les actes d'exercice⁵ ont fortement chuté** (- 21%).



Graphique 16 : actes de communication de L (séance 1)

⁵ Ici, les actes d'exercice correspondent uniquement aux onomatopées que L a produites en dehors de l'activité musicale.



Graphique 17 : actes de communication de L (séance 3)

Ces variations sont directement en lien avec le niveau d'intérêt que L a porté aux activités. En effet, lors de la 1^{ère} intervention, L n'a été que moyennement intéressé ; il n'a donc pas posé beaucoup de questions sur les instruments, n'a pas réclamé son tour pour jouer et a produit beaucoup d'onomatopées. En revanche, lors de la 3^{ème} intervention, L a davantage participé ; ses interrogations ont alors été nombreuses et a moins produits de non-mots. Nous constatons donc que **lorsque L participe aux activités, ses actes de communication s'enrichissent.**

1.2.5.3 Analyse du statut d'interlocuteur

L est un enfant sociable, qui n'hésite pas à utiliser le langage pour satisfaire sa curiosité. Notre présence n'a pas semblé le déstabiliser et il lui est arrivé de s'adresser à nous quelques fois. L a eu des débuts de conversations avec la musicienne, toutefois en raison de ses difficultés à rester calme, ces échanges sont restés peu fréquents.

Nous constatons donc des améliorations de la communication lors des séances où L a pu participer. Ses énoncés non-verbaux ont augmenté, tandis que les verbaux se sont enrichis. Néanmoins, sa difficulté à se canaliser limite et freine ses interactions sociales.

1.2.6 Li.

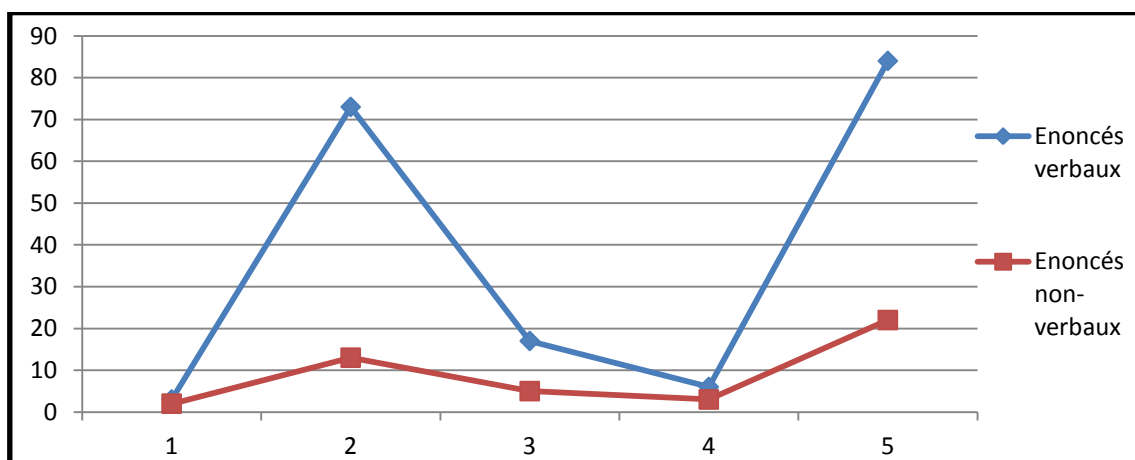
Nous avons suivi Li pendant 5 séances, réparties entre février et avril 2015. L'attitude générale de Li pendant ces rencontres fut très variable. Sans raison apparente, elle pouvait être totalement passive ou au contraire très active. Lors de la 4^{ème} rencontre qui s'est déroulée avec la musicienne remplaçante, Li n'a pratiquement pas participé ; elle a presque passé l'intégralité de la séance à « fixer le vide », l'air totalement absente. La présence de cette nouvelle personne a donc pu la déstabiliser, ce qui peut biaiser nos résultats.

1.2.6.1 Analyse des compétences socles

En dehors de la séance avec la remplaçante, Li **s'est montrée attentive aux bruits et aux chansons**. Pendant la manipulation des instruments, **elle a fait preuve d'imitation motrice immédiate et a respecté le tour de rôle**.

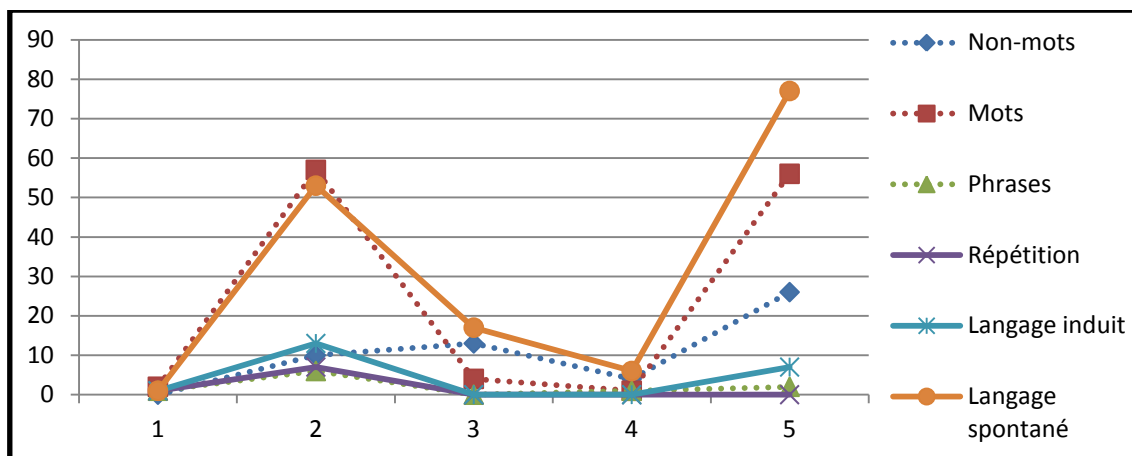
1.2.6.2 Analyse de la communication

L'analyse du Graphique 18 montre que **Li s'exprime essentiellement verbalement**. Bien que la courbe des énoncés verbaux soit très fluctuante, **une tendance à l'augmentation peut être observée**. L'évolution des énoncés non-verbaux est plus linéaire ; ils subissent tout de même des variations similaires aux énoncés verbaux, mais dans une bien moindre mesure. Enfin, nous constatons que la plus forte chute de la communication a eu lieu lors de la séance avec la musicienne remplaçante.



Graphique 18 : évolution de la communication de Li au cours des séances

L'analyse détaillée de sa communication verbale (Graphique 19) nous permet de remarquer que **lorsque Li s'est beaucoup exprimé (séances 2 et 5), elle a surtout utilisé des mots**, dont certains étaient chantés. En revanche, lors des séances 3 et 4 où elle a peu parlé, ce sont les non-mots qu'elle a le plus employés.



Graphique 19 : évolution de la communication verbale de Li au cours des séances

En ce qui concerne sa communication non-verbale, **elle est constituée en très grande partie de gestes déictiques** (hochements de la tête et pointage), un seul geste conventionnel a été observé lors la 2^{ème} séance (au revoir). **Les mimiques faciales qui ont été utilisées par Li sont peu variées** : froncement de sourcils, quelques sourires. Il n'a pas toujours été facile d'interpréter ses expressions du visage pour savoir si l'activité lui plaisait ou non.

1.2.6.3 Analyse du statut d'interlocuteur

Les échanges auxquels Li a participé sont devenus plus longs entre la première et la dernière séance. **Elle a régulièrement participé à des interactions avec les adultes, parfois avec les autres enfants**. La présence de personnes inconnues paraît difficile à gérer pour Li, comme le laisse supposer les résultats de la séance 3. Li nous a d'ailleurs beaucoup regardée pendant nos premières rencontres sans oser venir nous voir puis, lors de la dernière séance, elle s'est approchée de nous pour regarder nos feuilles en s'exclamant [osekwasa ?].

Nous pouvons donc conclure que la progression de Li dans les différents

domaines étudiés est très irrégulière. Elle a néanmoins utilisé régulièrement divers pré-requis de la communication. Enfin, elle s'est montrée capable de s'exprimer verbalement et non-verbalement, et a investi de façon satisfaisante son statut d'interlocuteur lors de certaines séances.

1.2.7 A

Nous avons suivi A pendant 5 séances entre février et avril 2015. A a beaucoup apprécié l'activité et a toujours été très heureuse en nous voyant arriver. Cependant, les conditions dans lesquelles se sont déroulées les séances n'ont pas toujours été optimales. En effet, l'unité de vie d'A a parfois été bruyante, certains enfants étant difficiles à canaliser. En outre, la pièce principale ne favorisait pas la création d'une ambiance de cocooning (grande superficie, cabane avec tunnels et toboggan...). Les dernières minutes ont souvent été compliquées : les enfants s'excitaient mutuellement, ce qui engendrait des disputes, des cris, des pleurs.... Enfin, tout comme pour Li, la 4^{ème} séance s'est déroulée avec la musicienne remplaçante ; nos résultats peuvent donc s'en trouver impactés.

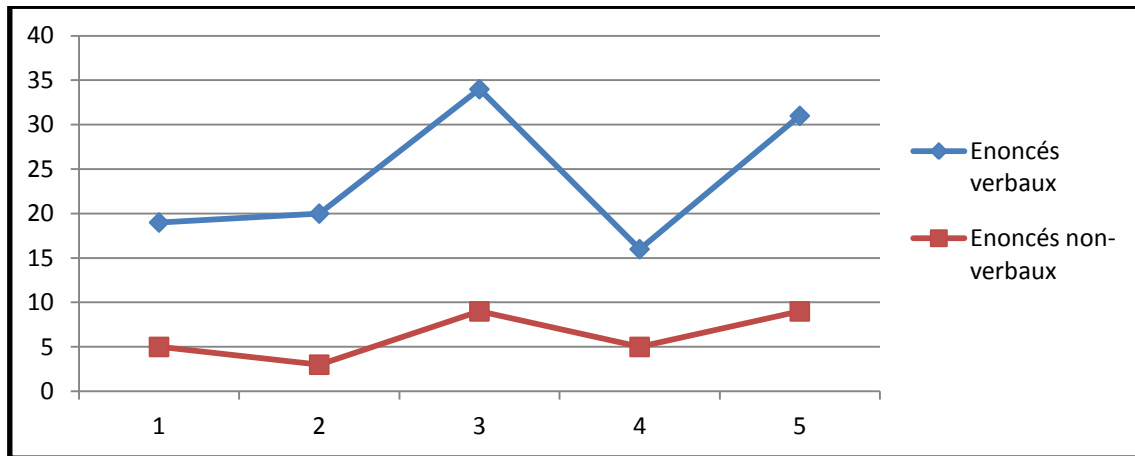
1.2.7.1 Analyse des compétences sociales

A a eu du mal à rester attentive pendant toute la durée des séances. Toutefois, la découverte de l'accordéon lui a beaucoup plu et a semblé la captiver pendant de longues minutes. Lorsqu'elle entendait des sons nouveaux (produits par les autres ou par elle-même), A montrait sa surprise en s'exclamant [o !] tout en montrant l'instrument aux adultes. **Ainsi, les séances ont stimulé l'attention auditive de A, sa capacité à utiliser le pointage ainsi que son élan à l'interaction.**

1.2.7.2 Analyse de la communication

Nous observons que **A utilise préférentiellement la communication verbale**, qu'elle soutient avec des énoncés non-verbaux (Graphique 20). **Une tendance à l'augmentation est constatée pour les deux courbes.** L'évolution des énoncés non-verbaux est légère, mais assez régulière; tandis que celle des énoncés verbaux est plus importante, mais irrégulière. Une

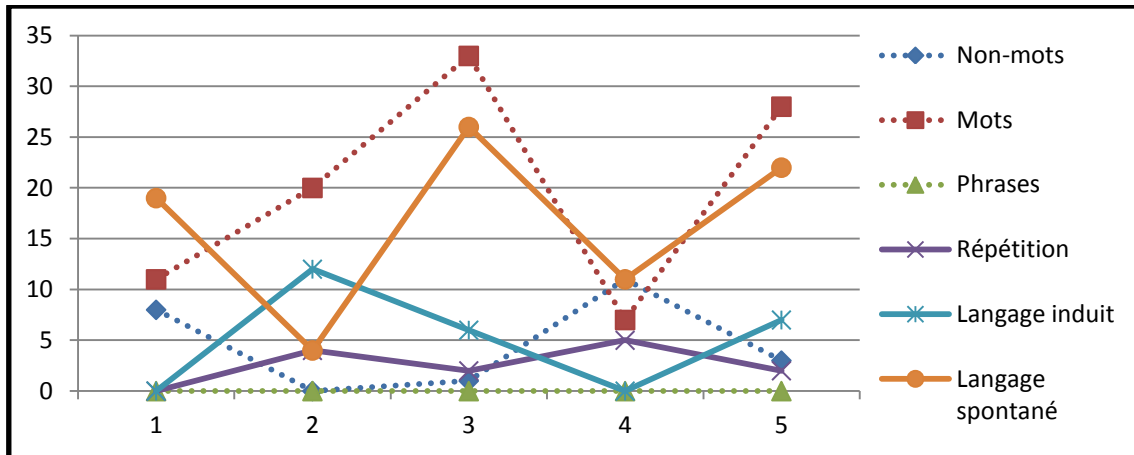
chute notable des productions verbales est en effet constatée lors de la 4^{ème} séance (avec la remplaçante), pendant laquelle A fut impressionnée d'entendre de nouveaux instruments.



Graphique 20 : évolution de la communication de A au cours des séances

L'étude qualitative des énoncés verbaux met en évidence **une grande variabilité des productions en fonction des séances** (Graphique 21). **Majoritairement, A s'est exprimée avec des petits mots et n'a pas fait de phrases.** Cependant, lors de la séance où elle fut très intéressée par l'écoute d'instruments inconnus, nous observons que les non-mots sont supérieurs aux mots : cette variation s'explique par les nombreuses onomatopées qu'A a produites pour nous faire part de son étonnement.

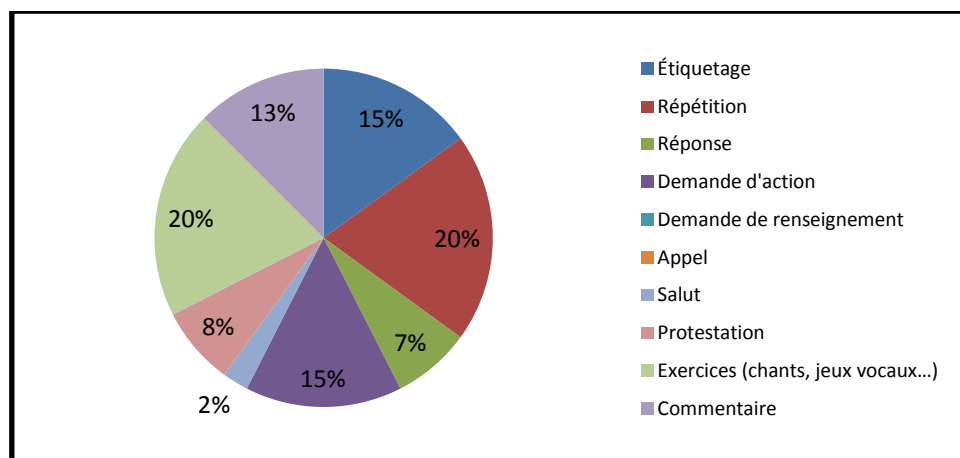
Enfin, nous constatons que **les productions verbales d'A sont surtout issues du langage spontané mais que des productions induites par l'adulte sont régulièrement présentes.** En effet, elle a eu plaisir à chanter à chacune des séances avec l'une des musiciennes (séances 2, 3 et 5), notamment *Une souris verte* et *Petit escargot*.



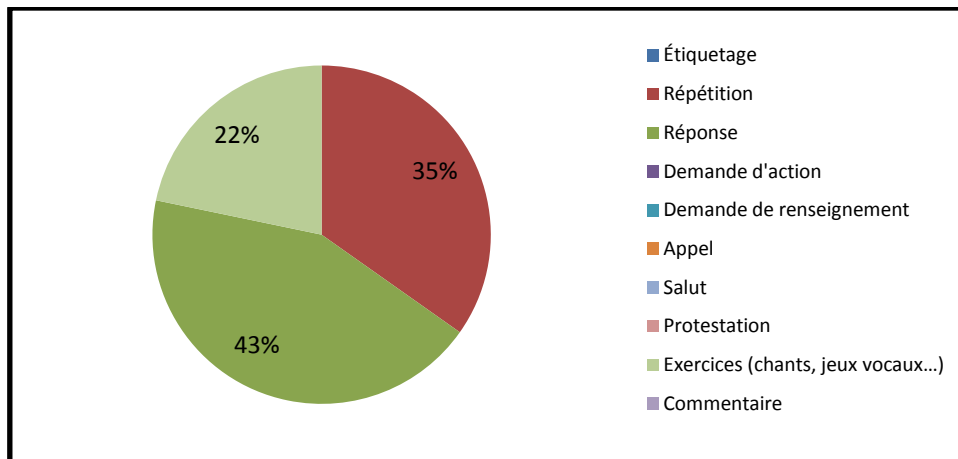
Graphique 21 : évolution des énoncés verbaux de A au cours des séances

En ce qui concerne sa communication non-verbale, **A est parfaitement capable de se faire comprendre autrement que par les mots**. Tout au long des séances, elle a fait preuve de mimiques diversifiées, a utilisé plusieurs gestes à valeur symbolique (bonjour, bravo) ainsi que gestes de pointage.

Enfin, l'analyse détaillée de ses actes de communication a montré que leur fréquence d'utilisation était très variable d'une séance à l'autre. Néanmoins, **la dernière séance fut celle où les actes de communication furent les plus nombreux et les mieux répartis** (Graphique 22). A l'inverse, la séance où elle a le moins communiqué fut celle où les actes furent les plus pauvres (Graphique 23).



Graphique 22 : actes de communication de A (séance 5)



Graphique 23 : actes de communication de A (séance 4)

1.2.7.3 Analyse du statut d'interlocuteur

Tout au long des séances, **A a fait preuve d'élan à l'interaction**, cherchant à entrer en relation avec les adultes ou les autres enfants présents. Dès la 3^{ème} séance elle est venue vers nous pour nous poser des questions ou nous montrer des instruments. **A a bien progressé dans le respect du tour de rôle**. En effet, lors de la première séance, il lui a été difficile de céder sa place aux autres et a beaucoup protesté (poussant les copains ou disant des gros mots). Ensuite, A est parvenue à accepter de prendre les autres en compte et n'a presque plus protesté.

Au fur et à mesure des séances, les productions verbales et non-verbales d'A ont donc augmenté. Elle a progressé dans le respect des règles sous-tendant les interactions sociales, et les activités musicales ont favorisé l'utilisation de plusieurs pré-requis indispensables au bon développement de la communication.

1.2.8 AM.

Nous avons suivi AM pendant 3 séances tout au long du mois de mars 2015. Les deux premières séances se sont déroulées au moment du goûter et la dernière a eu lieu avec la musicienne remplaçante (les mêmes précautions que pour Li et A sont donc à prendre).

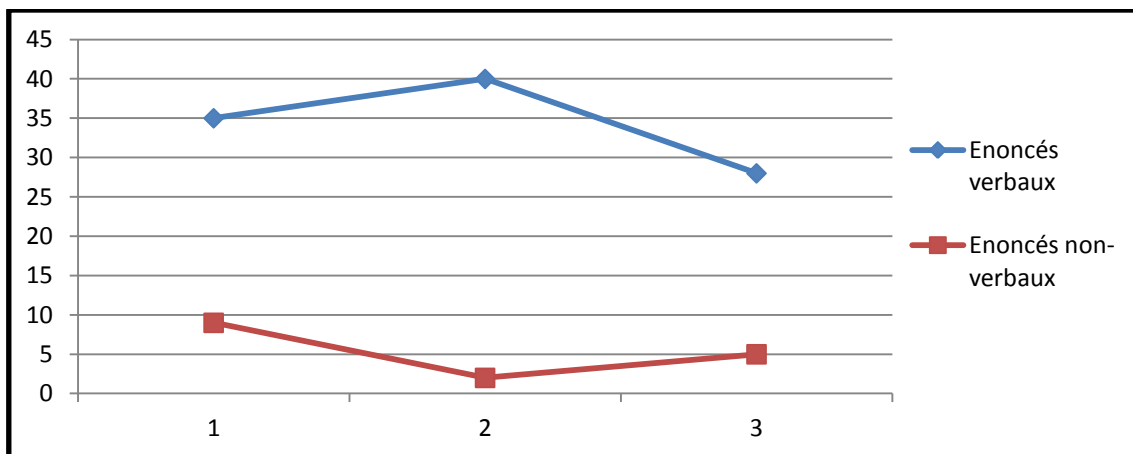
AM a beaucoup apprécié l'activité musicale, souriant et applaudissant fréquemment pendant les séances.

1.2.8.1 Analyse des compétences sociales

AM s'est montrée très attentive aux bruits environnants. Dès qu'un son « étrange » était produit, elle tournait la tête vers la source sonore tout en interpellant les adultes du regard et en s'exclamant [o !]. Tout comme A, elle a été très intriguée par les sonorités de l'accordéon, ce qui a entraîné la production de nombreuses onomatopées ! **AM a également fait preuve d'une bonne capacité à percevoir le rythme** pendant la 2^{ème} rencontre : elle a ainsi balancé son pied en rythme durant toutes les chansons.

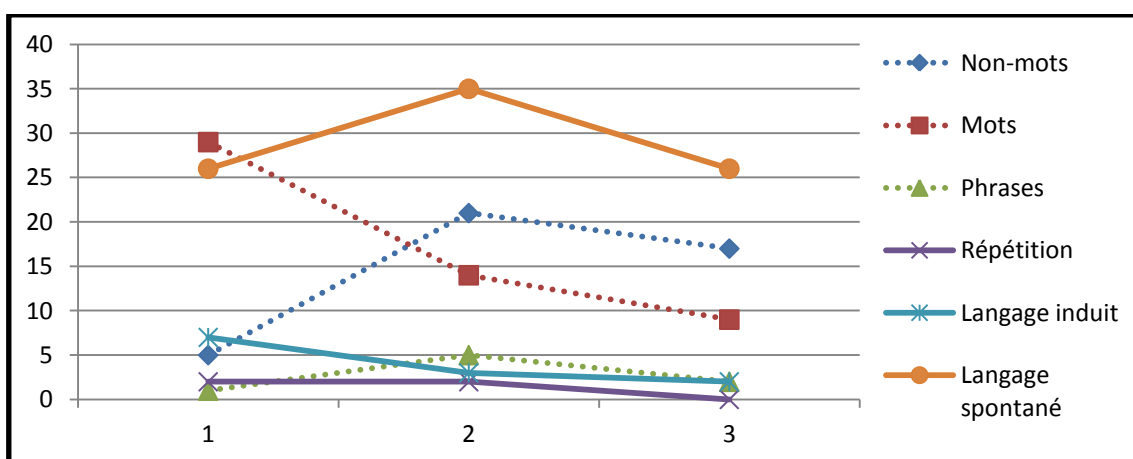
1.2.8.2 Analyse de la communication

Nous observons qu'**AM s'exprime davantage verbalement que non verbalement** (Graphique 24). Les deux courbes ont une évolution inversement proportionnelle. De ce fait, AM parvient à compenser sa diminution d'énoncés verbaux en augmentant les non-verbaux, et inversement. **La communication verbale subit une légère augmentation entre la 1^{ère} et la 2^{ème} séance, avant de chuter pendant la dernière rencontre.** Néanmoins, cette séance a eu lieu avec la remplaçante, qu'AM ne connaissait pas, ce qui peut expliquer cette baisse.



Graphique 24 : évolution de la communication d'AM au cours des séances

L'analyse détaillée de sa communication verbale nous permet d'observer qu'AM **utilise plus fréquemment les non-mots que les mots pour s'exprimer spontanément**. Pourtant, elle a régulièrement produit des petites phrases. De plus, elles témoignent d'**un bon niveau de développement morphosyntaxique** : [zedesã] (*je descends* : emploi du pronom personnel « je »), [tydwadzæakute] (*tu dois déjà écouter* : emploi du pronom personnel « tu » et de l'indicatif présent). Enfin, nous notons qu'une petite partie du langage d'AM est induit, notamment lors de la séance 1 où elle a terminé les paroles d'*Une souris verte*.

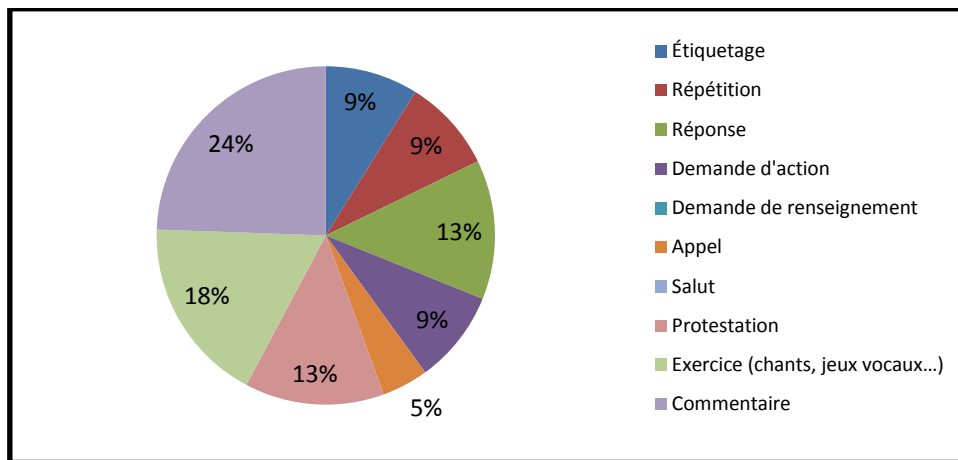


Graphique 25 : évolution des énoncés verbaux d'AM au cours des séances

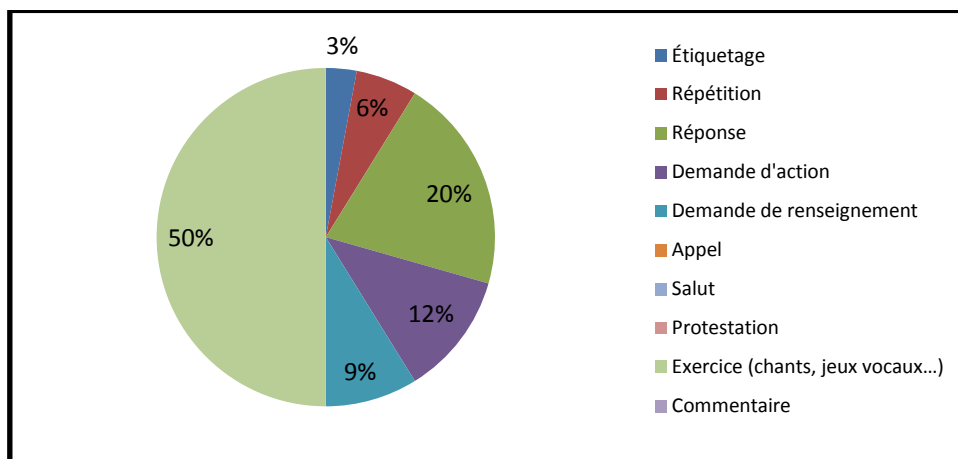
L'analyse de sa communication non-verbale montre qu'AM **utilise des gestes déictiques (oui/non de la tête) mais aussi des gestes conventionnels (surtout le bravo)**. Lors des séances, elle a surtout utilisé le pointage associé à des mots ou non-mots

redondants (« ça » et « oh »).

Enfin, nous avons constaté qu'AM est capable d'employer des actes de communication diversifiés (Graphique 26). Cependant, lors des deux dernières rencontres, au moins 50% des actes a été consacrée aux exercices. Ces résultats sont alors en adéquation avec le fait qu'AM a produit de nombreuses onomatopées au cours de ces séances. En outre, nous notons une moins grande variété d'actes lors de la séance avec la musicienne remplaçante (Graphique 27).



Graphique 26 : actes de communication d'AM (séance 1)



Graphique 27 : actes de communication d'AM (séance 3)

1.2.8.3 Analyse du statut d'interlocuteur

AM a toujours été intéressée par la musique et a aimé participer aux activités. Tout au long des séances, **elle s'est montrée attentive à son environnement ainsi qu'aux personnes qui l'entouraient**. AM nous a beaucoup regardée, par curiosité d'abord puis pour nous montrer son plaisir ou son étonnement ensuite.

Elle a très bien compris le principe du tour de rôle dans les activités, elle l'a d'ailleurs une fois rappelé à l'un de ses camarades : [nōatātydwadzaekute] (*Non attends, tu dois déjà écouter !*). **AM est facilement rentrée en relation avec les musiciennes**, bien qu'elle sembla un peu intimidée par la remplaçante. En outre, les échanges qu'elle a eus avec les musiciennes sont restés brefs et peu fréquents.

Nous observons que les séances ont beaucoup stimulé l'attention et la discrimination auditive d'AM et qu'au niveau expressif, ses productions verbales se sont enrichies qualitativement. En outre, elle a su être un interlocuteur à part entière même si sa timidité a limité les interactions.

1.3 Bilans finaux

1.3.1 R.

Comportement

R est désormais âgé de 2 ans 1 mois. Les adultes qui s'occupent de lui m'expliquent que depuis quelques temps, R est un peu dans la provocation. Cela fait plusieurs semaines qu'il attend de voir sa maman, elles supposent donc que ces comportements sont une façon pour R d'exprimer son mal être.

Communication

Au niveau de l'expression verbale, R commence désormais à produire des petites phrases et à poser des questions, mais cela demeure peu fréquent : [kwasesa ?] (*Quoi c'est ça ?*). Les adultes qui s'occupent de lui remarquent qu'il commence à utiliser la grammaire mais pas encore de façon approprié (par ex : *je t'aide ?* pour *tu m'aides ?*). Enfin, pour exprimer la possession, R utilise toujours son prénom et pas encore le « moi ».

En ce qui concerne l'expression non-verbale, R n'utilise toujours pas beaucoup les mimiques pour communiquer.

Enfin, au niveau de la compréhension et des compétences pragmatique, R se situe toujours au même niveau de développement.

Compétences cognitives

Au moment du bilan final, R bave toujours beaucoup et continue de porter les objets à la bouche. Depuis peu de temps, il joue à faire semblant avec les objets (par ex : faire semblant de boire) et imite les adultes (par ex : disputer les autres enfants), mais il ne fait pas faire à la poupée. Il se situe donc dans le stade de la simulation simple (18 à 24 mois), en ce qui concerne le développement du jeu symbolique.

Depuis le bilan initial, R a surtout évolué en expression, notamment au niveau morphosyntaxique avec l'apparition de petites phrases. De plus, il rentre désormais plus

rapidement en interaction avec les musiciennes.

1.3.2 La.

Comportement

La est âgée de 2 ans 2 mois au moment du bilan final. Son intérêt pour l'activité musicale n'a pas vraiment évolué depuis la première rencontre.

Communication

A l'issue de ces 3 séances, La utilise toujours très peu le pointage proto-déclaratif et ne réalise pas beaucoup d'imitations motrices. Pendant les séances, elle montre peu d'appétence à la communication et ses productions verbales sont relativement pauvres. La ne fait pas encore d'associations de mots pour s'exprimer. Ces deux derniers points (vocabulaire peu diversifié et non associations de deux mots) doivent être à surveiller : si à 30 mois aucune évolution n'est constatée, ces éléments doivent être considérés comme des signes d'alerte d'éventuels troubles du langage.

En ce qui concerne ses capacités de compréhension et ses compétences pragmatiques, elles demeurent les mêmes que celles observées lors du bilan initial et sont normales pour son âge (buts de communication différenciés, mais pas de régie de l'échange).

Compétences cognitives

La expérimente toujours beaucoup les objets ; elle poursuit sa construction d'invariants, de certitudes, quant à sa possibilité « d'être cause de », d'anticiper les résultats de ses actions... Ainsi, La réalise régulièrement de nombreuses répétitions d'actions, comme empiler ou « mettre dans ».

Depuis la première rencontre, nous n'observons donc pas d'évolution des compétences communicationnelles chez La et certains éléments peuvent être prédictifs de possible trouble du langage.

1.3.3 J.

Comportement

J est maintenant âgée de 3 ans 3 mois. Elle a encore du mal à concentrer tout au long de la séance et à rester calme.

Communication

J dit de nombreuses phrases, elle a de plus en plus de conversations avec les adultes. Les questions de J se sont diversifiées : moins de « c'est quoi ça ? » et diversification des mots interrogatifs (qui, où, pourquoi...). Il lui arrive également d'utiliser des termes de relation exprimant l'accompagnement (avec). Enfin, J fait des erreurs d'usage de l'auxiliaire (ex : « j'ai passé », au lieu de « je suis passée ») qui reflètent le début d'organisation du système linguistique. J possède donc un très bon niveau morphosyntaxique, proche de celui attendu pour un enfant de 4 ans.

Enfin, au niveau pragmatique, J continue d'entrer doucement dans la régie de l'échange ; elle initie régulièrement des thèmes de conversation.

Compétences cognitives

J aime toujours manipuler les instruments lors des activités. Elle réalise essentiellement diverses actions sur un même objet (taper, gratter, tirer, pincer les cordes...), tout en posant de nombreuses questions (sur le nom ou l'utilité de l'objet).

J a donc continué d'évoluer positivement sur le plan de la communication, notamment au niveau morphosyntaxique. J est en train de développer les sept fonctions du langage décrites par HALLIDAY⁶, qui vont naturellement remplacer les actes primitifs de langage décrits par DORE⁷.

⁶ Fonctions personnelle, instrumentale, informative, interactive, heuristique, ludique et régulateur.

⁷ Voir partie méthodologique.

1.3.4 Z.

Comportement

Au moment du bilan final, Z est âgée de 2 ans 5 mois. Elle parvient davantage à prendre du plaisir pendant les séances, même si elle a souvent besoin d'un temps d'adaptation.

Communication

Z s'exprime désormais plus facilement de façon verbale pendant les séances. Les productions de phrases restent rares, cependant l'utilisation du « je » devient plus fréquente.

Z est davantage dans l'interaction (verbale et non-verbale), elle montre plus d'appétence à la communication. Elle n'a pas encore de véritables conversations avec les adultes mais les échanges sont plus fréquents. Z pose toujours de questions sur le lexique, mais commence à diversifier ses interrogations, par exemple : [maʃ ?] (*ça marche ?*), [sekomsa ?] (*c'est comme ça ?*).

Enfin, Z utilise facilement l'intonation pour se faire comprendre, mais ses expressions faciales restent peu diversifiées lors des séances.

Compétences cognitives

Z porte toujours régulièrement sa main à la bouche. Elle a beaucoup progressé dans la manipulation des objets : ses actions se sont diversifiées (même action à différents objets, différentes actions à un même objet, répétitions d'actions...).

Depuis le bilan initial, Z a surtout évolué au niveau pragmatique. Elle a diversifié ses intentions de communication et a aujourd'hui plus de facilités à rentrer en interaction avec les musiciennes.

1.3.5 L.

Comportement

L est maintenant âgé de 2 ans 10 mois. Il demeure un enfant très actif, peu calme et ayant parfois du mal à se concentrer. Il est toujours autant à l'aise dans le groupe et souriant.

Communication

L commence à faire des petites phrases et à utiliser la grammaire. Son niveau morphosyntaxique correspond tout à fait à celui d'un enfant de son âge : utilisation du « je », du déterminant devant un nom (ex : « c'est un serpent »), ou de mot interrogatifs (ex : « l'est où mon gobelet ? »). Tout comme J, il fait des erreurs d'usage de l'auxiliaire (ex : « J'ai caché » pour « je suis caché »), qui reflètent son mécanisme d'appropriation des règles grammaticales de la langue maternelle (davantage attendues vers 4ans).

Enfin, au niveau de la compréhension (verbale et non verbale) et de la pragmatique, aucun élément particulier n'est à signaler. L se situe au même niveau de développement et ne présente pas de difficultés particulières.

Compétences cognitives

L ne porte plus les objets à la bouche. Il joue de plus en plus à faire semblant, y compris pendant les séances musicales : jouer le rôle d'une autre personne, remplacer un objet par un autre, donner un rôle à la poupée dans le jeu... L poursuit donc le développement de son jeu symbolique.

L a donc évolué de façon satisfaisante, surtout en expression verbale. Il se situe dans la période de l'explosion lexicale et nous observons l'apparition progressive de phrases courtes de 3 ou 4 mots avec des verbes et des adjectifs.

1.3.6 Li.

Comportement

Au moment du bilan final, Li est âgée de 2 ans 9 mois. Li semble désormais plus à l'aise pendant les séances. Toutefois, elle continue d'avoir des « moments d'absence », pendant lesquels elle ne fait rien et paraît regarder dans le vide. De plus, le plaisir que semble prendre Li aux activités est assez variable selon les jours, avec parfois l'envie de participer et d'autres fois non (avec souvent de nombreuses protestations).

Communication

L'appétence à la communication est très aléatoire chez Li. Lorsqu'elle a envie d'être dans l'échange, elle est capable de d'avoir des petites conversations avec les adultes. Elle n'utilise pas encore le « je » et les phrases restent peu fréquentes dans son discours.

Li emploie toujours peu d'expressions faciales diversifiées pendant les activités, mais communique facilement par les gestes.

Enfin, son niveau de compréhension et ses capacités pragmatiques demeurent inchangées par rapport au bilan initial : pas de difficultés particulières, intentions de communication variées et régie de l'échange encore absente.

Compétences cognitives

En ce qui concerne les conduites prélogiques et présymboliques, Li se situe au même stade de développement qu'il y a quelques mois.

Au niveau de la communication, Li n'a donc pas beaucoup évolué qualitativement mais son niveau de développement correspond à celui d'un enfant de son âge. En outre, bien que ses « moments d'absence » soient un peu moins nombreux qu'au moment du bilan initial, ils continuent de limiter les échanges et les interactions avec les musiciennes.

1.3.7 A.

Comportement

A est désormais âgée de 2 ans 3 mois. Elle est toujours autant souriante et heureuse que lors du premier bilan.

Communication

A ne prononce pas encore de phrases au cours des séances. Elle prend plaisir à communiquer et à chanter lors des séances mais n'a pas de véritable conversation avec les adultes et questionne peu verbalement.

Au niveau non-verbal, le pointage demeure essentiellement associé à des mots de dénomination. A utilise régulièrement des gestes conventionnels et fréquemment les mimiques du visage.

Compétences cognitives

A poursuit ses expérimentations d'actions sur les objets. Elle aime répéter différentes actions sur un même objet et une même action sur différents objets. Elle continue ainsi ses premiers raisonnements et la construction de ses invariants.

Qualitativement, nous ne constatons pas d'évolution de la communication chez A : elle utilise toujours la juxtaposition de mots et pose peu de questions. Son niveau de développement reste normal pour son âge, cependant la faible diversification du vocabulaire employé par A au cours des séances doit être surveillée. En effet, un lexique peu varié est considéré comme un facteur prédictif d'une mauvaise évolution.

1.3.8 A.M.

Comportement

Au moment du bilan final, est partie depuis peu de la pouponnière pour aller dans une autre structure de la protection de l'enfance. Les résultats de ce bilan correspondent donc aux éléments fournis par les professionnelles s'étant occupées d'AM, ainsi qu'à ceux recueillis lors de la séance précédente. L'âge d'AM est donc de 3 ans au moment de cette évaluation.

Communication

AM a beaucoup progressé au niveau du langage en peu de temps. Bien qu'elle ne parle pas encore très souvent, elle emploie désormais le « je » et commence à utiliser la grammaire. AM est capable de s'exprimer de façon non-verbale et ses mimiques faciales sont très expressives.

Enfin, au niveau pragmatique, les adultes s'occupant d'elle m'explique qu'il leur était possible d'avoir des petites conversations avec elle. En revanche, AM n'a pas commencé à s'inscrire dans la régie de l'échange (routines conversationnelles et demandes de reformulation).

Compétences cognitives

Aucune évolution n'est à constater en ce qui concerne le développement des conduites prélogiques ou présymboliques.

Depuis le bilan initial, AM a bien évolué : l'absence du « je » dans ses productions était un élément essentiel à surveiller et le fait qu'elle l'utilise désormais est donc très positif. Un retard dans son développement langagier est toujours constaté (niveau similaire à celui attendu vers 24 mois), mais les progrès d'AM sont encourageants.

2 Discussion

2.1 Synthèse globale des résultats par hypothèses

2.1.1 1^{ère} sous hypothèse : les activités musicales pourraient consolider ou aider à la mise en place des compétences socles.

Les enfants de notre échantillon possédant tous les compétences socles essentielles à la communication au moment du bilan initial, nous n'avons pas pu observer si les activités musicales aidaient à leur mise en place.

En revanche, l'analyse des résultats a mis en évidence le fait que chaque enfant a employé, au cours des activités, des capacités considérées comme des pré-requis indispensables au développement de la communication.

Ainsi, le tour de rôle a été travaillé de façon quasi-systématique lors de la manipulation des instruments de musique : attendre que l'autre ait fini de jouer implique de le prendre en considération et apprend à s'écouter les uns les autres. De plus, tous les enfants ont eu des gestes de pointage et on fait preuve d'élan à l'interaction, bien que les variations individuelles soient importantes.

Nous avons également constaté que la majorité des enfants s'est montrée très attentive à la musique et a apprécié écouter les morceaux de musique joués au violoncelle ou à la guitare. Pour certains, la musique a permis d'aborder le rythme musical (de façon inconsciente ou en imitation immédiate) ainsi que la discrimination auditive (différencier les sons des instruments).

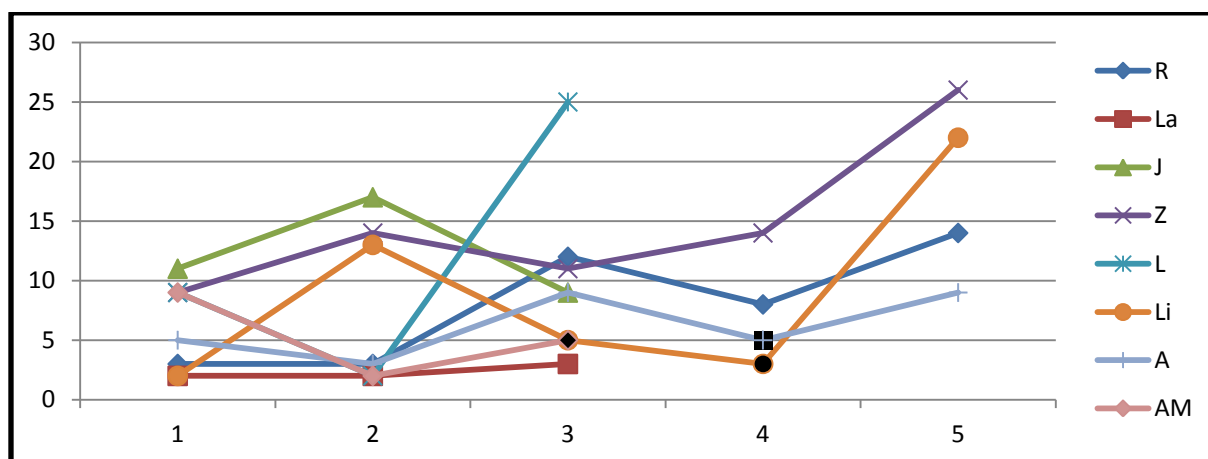
Enfin, nous avons observé que quatre enfants ont chanté pendant les rencontres (R, Li, A et AM), signe d'une bonne mémoire auditive.

Nous constatons ainsi que les activités musicales ont favorisé l'utilisation de certaines compétences socles à la communication, notre première sous-hypothèse est donc validée partiellement.

2.1.2 2^{ème} sous-hypothèse : les activités musicales permettraient de stimuler la communication verbale et non-verbale de l'enfant.

Au niveau de la communication non-verbale des enfants, l'étude comparative des résultats obtenus entre le bilan final et le bilan initial ne montre pas d'évolution significative, tant au niveau de leur compréhension que de leur expression.

Cependant, l'analyse quantitative de leurs énoncés non-verbaux tout au long des séances, montre une tendance générale à l'augmentation (Graphique 28). En effet, cinq d'entre eux (R, Z, L, Li et A) ont accru leurs productions non-verbales entre la première et la dernière séance. Les trois autres ont diminué leurs énoncés verbaux (J et AM) ou n'ont pas montré d'évolution (La).



Graphique 28 : évolution de la communication non-verbale des enfants au cours des séances⁸

Ainsi, tous les enfants ayant bénéficié de 5 séances de musique ont augmenté leur expression non-verbale. En revanche, ça ne concerne qu'une seule enfant parmi ceux qui n'ont eu que 3 séances.

Nous constatons donc que le groupe des enfants qui a eu le plus d'interventions musicales est celui qui possède les meilleurs résultats ; et que les résultats de l'enfant qui n'a pas participé activement aux séances ont stagné.

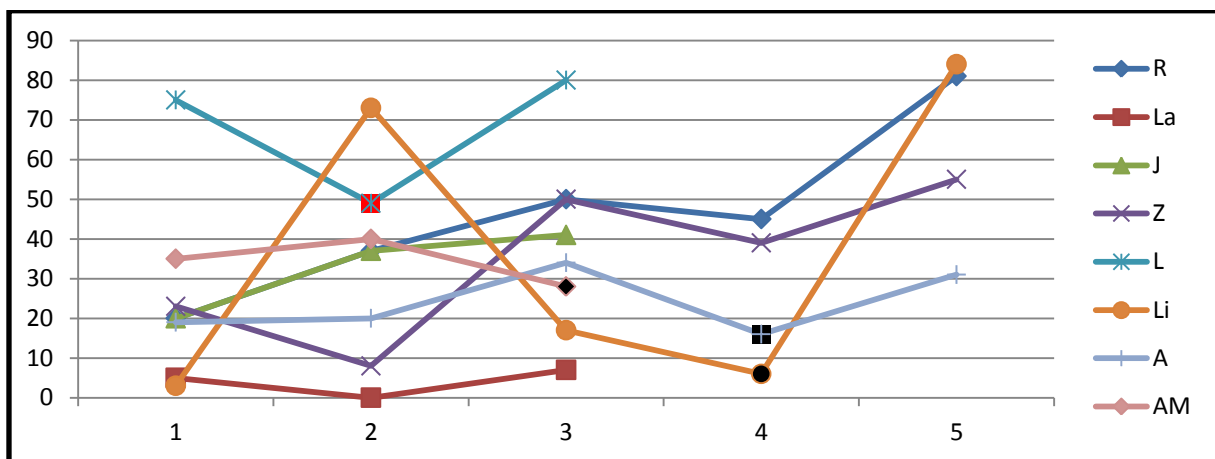
⁸ Les points en noir font référence aux séances avec la musicienne remplaçante.

Au niveau de la communication verbale, la comparaison entre le bilan initial et le bilan final a mis en évidence des évolutions positives du langage chez certains enfants : R fait désormais des petites phrases, et AM utilise le « je » et emploie la grammaire. Pour les autres, ces bilans ne suffisent pas à conclure à une amélioration ou non. En revanche l'analyse des productions verbales des enfants tout au long des séances a permis d'obtenir des résultats interprétables (Graphique 29), bien que nous n'ayons pas pu étudier de façon significative l'évolution de leur compréhension verbale.

Quatre enfants ont augmenté de façon significative le nombre de leurs énoncés verbaux entre la première et la dernière séance (R, J, Z et A).

Trois autres ont plutôt vu leurs productions stagner. Il s'agit de L (dont les résultats de la séance 2 sont faussés), de La (qui n'a pas voulu participer) et de AM. Toutefois, nous avons constaté pour L et AM une amélioration qualitative de leur expression verbale. De plus, les données obtenues pour la séance 3 d'AM sont à nuancer (musicienne remplaçante).

Seuls les résultats quantitatifs de Li ont été difficilement interprétables, étant donné leurs grandes variations. Néanmoins, nous observons que le second « pic » de production est légèrement supérieur au premier.



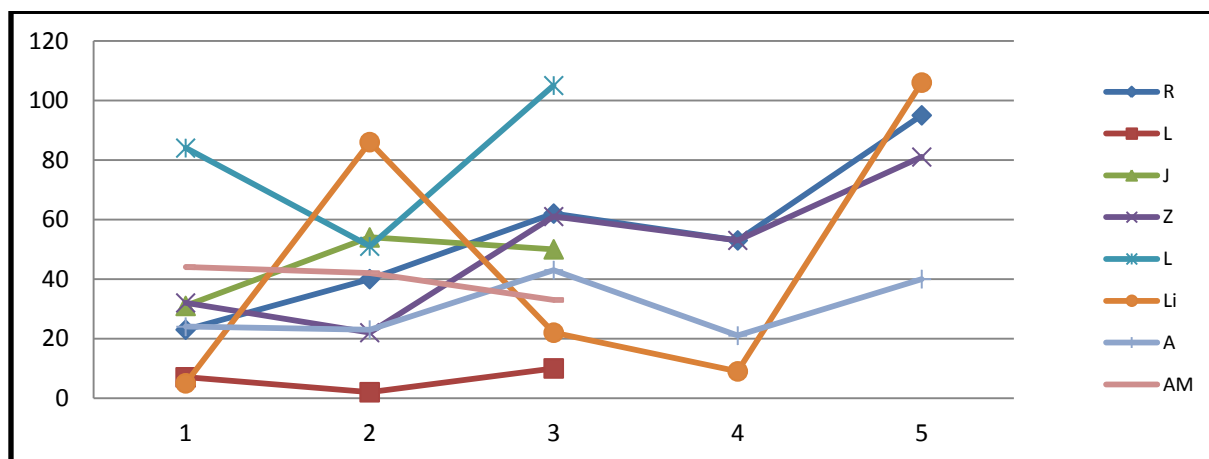
Graphique 29 : évolution de la communication verbale des enfants au cours des séances⁹

Nous observons donc que dans leur ensemble, les productions verbales des enfants se sont enrichies quantitativement et/ou qualitativement. En outre,

⁹ Les points en noir font référence aux séances avec la musicienne remplaçante, et celui en rouge à la séance où L n'a pas pu nous rejoindre.

l'augmentation des productions est plus fréquente parmi les enfants ayant eu 5 séances (3 courbes ascendantes sur 4), que parmi ceux en ayant eu 3 (1 courbe ascendante sur 4).

Enfin, nous avons étudié l'évolution de leur communication dans son ensemble, en additionnant le nombre d'énoncés verbaux et non-verbaux (Graphique 30).



Graphique 30 : évolution de la communication des enfants au cours des séances

Nous avons appliqué le test de Wilcoxon à ces données (en considérant les valeurs de la première et de la dernière séance pour chaque enfant). Il s'agit d'un test non-paramétrique permettant de comparer deux échantillons appariés. Le seuil de significativité retenu est $\alpha = 0,05$.

Grâce à ce test, nous obtenons une p-value pour l'ensemble des enfants inférieure au seuil de signification choisi ($p=0,02$). **Nous pouvons donc conclure qu'il existe une différence significative du nombre d'actes de communication entre la première et la dernière séance.**

Notre deuxième sous-hypothèse ne peut cependant pas être vérifiée en raison du faible nombre de séances. Nous avons constaté statistiquement des améliorations de la communication, mais scientifiquement, nous ne pouvons prouver que ce bénéfice est dû à la musique.

2.1.3 3^{ème} sous-hypothèse : les activités musicales seraient un support adapté pour renforcer le statut d'interlocuteur de l'enfant.

Comme démontré précédemment, le statut d'interlocuteur de chaque enfant a été stimulé pendant les séances. En outre, l'analyse de leurs actes de communication nous a montré qu'ils avaient tous eu au moins un échange autour des instruments de musique (actes de renseignements et/ou commentaires).

Ainsi, R, J, Z, L et A ont eu des interactions de plus en plus fréquentes avec les musiciennes. Les activités musicales ont également favorisé l'émergence de petites discussions chez Li et AM.

Nous pouvons donc conclure qu'en dehors de La, tous les enfants ont été des interlocuteurs actifs pendant les séances de musique. Ils ont été capables de se faire comprendre par les musiciennes. Pour SAHUC (2010), cela signifie qu'ils peuvent initier l'échange social, émettre un message clair et répondre de façon contingente aux demandes de l'interlocuteur. Notre troisième sous-hypothèse est ainsi validée.

En conclusion, bien que nous ayons observé une évolution quantitative et qualitative de la communication des enfants, notre hypothèse principale est scientifiquement partiellement validée.

2.2 Critiques de la démarche et du travail

2.2.1 Limites

2.2.1.1 La population

En raison de la petite taille de notre échantillon (8 enfants), nos résultats doivent être nuancés et ne permettent pas d'être généralisés à l'ensemble des enfants de moins de 3 ans.

De plus, notre échantillon était assez hétérogène en raison des différences d'âges d'arrivée à la pouponnière et des histoires personnelles des enfants. En outre, d'autres éléments auxquels nous n'avons pas pensé se sont ajoutés à ces variabilités interindividuelles. En effet, bien qu'ils fassent tous partie de la pouponnière, chacun des enfants se trouvait dans une unité de vie différente. Leur environnement personnel n'était donc pas semblable : lieux plus ou moins bruyants, nombre d'enfants présents variable, diverses attitudes des adultes vis-à-vis des activités musicales... Cette hétérogénéité liée à l'environnement pose donc une limite supplémentaire à notre étude.

2.2.1.2 Les séances

Divers imprévus institutionnels ont entraîné une réduction du nombre de séances initialement prévu à la pouponnière. Notre étude a ainsi été raccourcie de 5 séances, ce qui ne nous a pas permis de voir les enfants autant de fois que nous le souhaitions. Notre étude est donc relativement courte. De plus, en raison de ces événements, les enfants n'ont pas bénéficié du même nombre de séances (certains 3 et d'autres 5). Bien que cela ait suffi pour constater des améliorations de la communication, nous pensons qu'une expérimentation plus longue aurait permis d'observer plus précisément les évolutions de chaque enfant.

En outre, les ateliers musicaux ont été systématiquement adaptés en fonction des enfants présents. Les activités proposées, ainsi que la durée des séances, n'ont donc pas été identiques selon les unités de vie. Ces variations ont donc pu influencer nos résultats.

Enfin, nous devons prendre en considération le fait que les séances ont été animées par deux musiciennes différentes. Même si nous n'avons pas observé de différences dans nos résultats, il n'est pas impossible que ces changements d'intervenantes aient pu avoir un retentissement sur nos données. En outre, nous avons remarqué que la présence de la

musicienne remplaçante a impressionné certains enfants, ce qui a eu une incidence sur la communication des enfants.

2.2.1.3 Le recueil de données

Malgré nos précautions méthodologiques, nous avons été confrontée à des difficultés de recueil de données pendant les séances.

En effet, l'impossibilité de filmer les enfants a été une entrave majeure à notre observation, car en raison du nombre important de personnes présentes pendant les séances (adultes et autres enfants de l'unité), nous avons parfois été gênée dans nos observations. Par exemple, leurs déplacements nous ont parfois empêchée de voir certains actes de communication. En outre, il est arrivé que les enfants de notre échantillon entrent en interaction avec nous : nous devions alors suspendre nos prises de notes afin de ne pas nuire à l'échange. Il se peut donc que certains énoncés verbaux et/ou non-verbaux n'aient pas été retranscrits.

2.2.2 Pistes de recherche et perspectives

Il serait pertinent d'élargir l'étude de cas avec un nombre d'enfants plus élevé et sur une durée plus longue. Cela permettrait de généraliser les résultats obtenus et de parer à d'éventuels imprévus. Il serait également intéressant que les enfants de l'échantillon soient tous dans un même groupe, afin qu'ils bénéficient tous des mêmes ateliers et de réduire les biais de l'étude.

Nous avons constaté que certains enfants ont eu du mal à se concentrer pendant nos interventions ou que d'autres étaient assez timides. Il serait donc également intéressant de proposer des séances d'activités musicales individuelles. En effet, cela pourrait davantage convenir à ces enfants et permettre une prise en charge plus intense.

Enfin, puisque nos résultats montrent une amélioration de la communication, il serait intéressant de proposer des activités musicales en orthophonie. Certains des exercices proposés à la pouponnière sont facilement applicables aux séances de rééducation et pourraient être envisagés auprès d'enfants souffrant de troubles de la communication.

CONCLUSION

Les recherches neurobiologiques récentes ont montré que la musique pouvait avoir un effet thérapeutique chez certains patients souffrant de troubles de la communication. De plus, de nombreuses études ont avancé l'argument de la plasticité cérébrale en faveur d'une intervention précoce en orthophonie, dans le domaine du langage et de la communication : « Il existe donc des périodes sensibles pour certaines aptitudes linguistiques. Ces périodes critiques ne sont pas une propriété de la croissance en tant que telle, mais traduisent la perte de plasticité qui se produit quand les liaisons neuronales se sont spécialisées. » (DE BOYSSON-BARDIES, 1996). En outre, il est important que l'orthophoniste propose des supports efficaces et adaptés à chaque patient, tout en veillant à ce que ceux-ci soient suffisamment ludiques et attractifs pour être vécus comme une source de plaisir.

Cette étude a donc eu pour objectif de mesurer les effets d'un atelier musical réalisé auprès d'enfants de moins de 3 ans issus de milieux vulnérables, sur leurs compétences verbales et non-verbales.

Ainsi, nous avons pu observer que les séances musicales ont eu des conséquences bénéfiques sur la communication de ces enfants. Elles ont permis d'augmenter le nombre de leurs productions verbales et non-verbales. Les enfants ont pu renforcer leur statut d'interlocuteur tout au long des interventions, et la musique a favorisé l'utilisation de pré-requis indispensables au développement de la communication.

Par ailleurs, cette étude a montré que les enfants prenaient beaucoup de plaisir lors de ces ateliers. Une seule d'entre eux n'a pas semblé y trouver d'intérêt, et chez elle les bienfaits des séances ont été moindres.

Les résultats que nous avons obtenus sont donc encourageants et permettent d'envisager d'autres perspectives de rééducation. Bien que les études dans ce domaine doivent être poursuivies, nous pensons que l'orthophoniste, sans s'improviser art-thérapeute ou musicothérapeute, ne peut qu'enrichir sa pratique professionnelle en s'ouvrant à l'utilisation de méthodes artistiques dans ses prises en charge.

Enfin, pour le célèbre compositeur WAGNER « La musique commence là où s'arrête le pouvoir des mots. » Avoir à notre disposition cette forme d'expression universelle qu'est la musique nous permet d'envisager un recours original, en rééducation, lorsque les moyens de communication dont nous disposons ne suffisent plus (ou sont impossibles).

Bibliographie

AGOSTI-GHERBAN C, RAPP-HESS C. (1986). *L'enfant, le monde sonore et la musique*. Puf l'éducateur.

ANTHEUNIS P. ERCOLANI-BERTRAND F. ROY S. (2006). *Dialogoris 0-4 ans Orthophoniste*.

AUBRY J. (1995). *La carence des soins maternels*. Centre international de l'enfance, presses universitaires de France.

BARUCH C (2006). *La perception de la musique chez les bébés*, dans LECHEVALIER B, PLATEL H, EUSTACHE F. *Le cerveau musicien*. Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale. De Boeck.

BERNICOT J, VENEZARIO E, MUSIOL M, BERT-ERBOUL A. (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. L'Harmattan.

BIGAND E, HABIB M, BRUN V. (2012). *Musique et cerveau*. Sauramps Medical.

BOTTA D. (1976). Musique et langage chez l'enfant sourd. *Rééducation orthophonique*. Vol 14 n°91, 421-438.

BOREL-MAISONNY S. (1976). L'intonation dans la parole. *Rééducation orthophonique*. Vol 14 n°91, 439-448.

BRIGAUDIOT M, DANON-BOILEAU L. (2002) *La naissance du langage dans les deux premières années*. PUF.

BRUNER J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz.

BUSTARRET A.H. (1982). *L'oreille tendre, pour une première éducation auditive*. Paris: Les Éditions Ouvrières.

CAMPBELL D. (2001). *L'effet Mozart sur les enfants*. Montréal : Le Jour.

CARTRY J. (2012). *Les parents symboliques*. Dunod.

COQUET F. (2005) Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, n°221, 13-29.

CRUNELLE D. (2010) S'attacher pour mieux se détacher : l'impact des interactions précoces sur l'émergence du langage. *Rééducation orthophonique*, n°244, 13-21.

CULLERE-CRESPIN G. (2007). *L'épopée symbolique du nouveau-né. De la rencontre primordiale aux signes de souffrance précoce*. Erès.

CYRULNIK B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.

CYRULNIK B, RAMEAU L. (2011). *L'accueil en crèche*. Philippe Duval.

DELIEGE I, VITOUCH O, LADINIG O. (2010). *Musique et évolution*. Mardaga.

DALLA BELLA S. (2010). La musique qui soigne. *L'essentiel cerveau & psycho*, n°4, 58-62.

DE BOYSSON-BARDIES B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob.

DORTIER J-F. (2005). Quand l'enfant acquiert « la théorie de l'esprit ». *Sciences humaines*, n°164, 35-39.

DUCOURNEAU G. (1997). *Éléments de musicothérapie*. Dunod.

ESTIENNE F. (2002). *La rééducation du langage de l'enfant*. Masson

FAUVELM T. (1976). Mouvement, musique, orthophonie. *Rééducation orthophonique*, Vol 14 n°91, 413-420.

FORDE THOMPSON W. (2010) *Émergence de la musique et théorie de l'esprit*, dans DELIEGE I, VITOUCH O, LADINIG O, *Musique et évolution*, (47-63). Éditions Mardaga.

GERRY, D., UNRAU, A., & TRAINOR, L. J. (2012). *Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development*. *Developmental Science*, 15, 398-407

GOLSE B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Compléments sur l'émergence du langage*. Médecine et Psychothérapie.

HABIB M, BESSON M (2008). Langage, musique et plasticité cérébrale : perspectives pour la rééducation. *Revue de neuropsychologie*. Vol 18 n°1, 103-126.

HOCH L, TILLMANN B, POULIN-CHARRONNAT B. (2008). Musique, syntaxe et sémantique : des ressources d'intégration structurale et temporelle partagées ? *Revue de neuropsychologie*. Vol 18 n°1, 33-59.

HURON D. (2003). *Is music an evolutionary adaptation ?* dans I. PERETZ, R.J. ZATORRE, *The cognitive neuroscience of music*, (57-79). Oxford University Press.

KAIL M, FAYOL M. (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à trois ans*. PUF.

KONOPCZYNSKI G, VINTER S. (1994) *Le développement langagier : une prédiction précoce est-elle possible ?* Actes du colloque organisé par le Gri Desycole, Université de Franche-Comté. Ortho Edition.

LECHEVALIER B, PLATEL H, EUSTACHE F. (2006). *Le cerveau musicien. Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale*. De Boeck.

LECOURT E. (2005). *Découvrir la musicothérapie*. Eyrolles.

LECLERC M-C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*, n°221, 159-175.

LEE E.A., TORRANCE N, OLSON D.R. (2001). *Young children and the say/mean*

distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts. Journal of Child Language 28, 531–543.

LEIPP E. (1976). La musique : langage ou jeu ? *Rééducation orthophonique*. Vol 14 n°91, 395-412

LEYDIER K. (2007). *Le Rôle des berceuses dans le développement psychique du nourrisson, Thèse en psychiatrie*. Université de Franche-Comté

MAEDER C. (2012). *Cours de psycholinguistique*. Université de Lorraine.

MARTENOT D. (1976). Rythme et intonation. *Rééducation orthophonique*. Vol 14 n°91, 449-457.

MONTOYA P, MARTINEZ Y, BAYLON-CAMPILLO H. (1996). *L'incompétence vélo-pharyngée, exploration et prise en charge thérapeutique*. L'Ortho Edition.

MORGON A. (1976). Musique et langage. *Rééducation orthophonique*. Vol 14 n°91, 389-394

NINIO A, SNOW C.E. (1996). *Pragmatic Development Boulder*. Westview press.

RONDAL J (1995). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Mardaga.

SAHUC C. (2010). *Comprendre son enfant, 0-10 ans*. Studyrama.

PATEL A.D (2006). Musical rhythm, linguistic rhythm and human evolution. *Music perception*, n°6, 99-104.

TOMMEN E. (2010). Quelles relations entre l'émergence du langage et le développement de la théorie de l'esprit ? *Rééducation orthophonique*. n° 244, 21-35.

THEROND B. (2010). Les comportements précurseurs de la communication : précurseurs pragmatiques, précurseurs fonctionnels, précurseurs sémantiques. *Rééducation orthophonique*. n°244, 111-120.

THIBAUT C, PITROU M. (2014). *Troubles du langage et de la communication, itinéraire en 9 étapes*. Dunod.

THIBAUT C. (2010). L'accompagnement orthophonique à l'aube de la vie : du lien entre oralité alimentaire et oralité verbale. *Rééducation orthophonique*. n°244, 63-77.

TRAINOR, L.J., SHAHIN, A., ROBERTS, L.E. (2003). *Effects of musical training on auditory cortex in children*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 506-513

TREHUB S.E., UNYK A.M., KAMENETSKY S.B., HILL D.S., TRAINOR L.J., HENDERSON J.L., SARAZA M. (1997). Mother's and father's singing to infants. *Developmental Psychology*, Vol 33, n°3, 500-507.

VALLEE R. (1998). *Musicothérapie et troubles de l'expression verbale*. Edition du non verbal/A.M. Bx.

VAILLANCOURT G. (2005) *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*. Editions de l'Hôpital Sainte-Justine

WINNICOTT D. W. (2014). *La famille suffisamment bonne*. Petite bibliothèque Payot.

Sites Internet consultés :

BiostaTGV. [référence du 01 juin 2015] <http://marne.u707.jussieu.fr/biostatgv/>

Fédération Française de Musicothérapie (F.F.M.). [référence du 06 janvier 2015], www.musicotherapie-federationfrancaise.com

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
FACULTÉ DE MÉDECINE
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté par :

Sékolène REMY

soutenu le : 22 juin 2015

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
de l'Université de Lorraine

**Musique et communication : effets d'un atelier
musical sur les compétences verbales et non-
verbales de l'enfant avant 3 ans.**

RECUEIL DES ANNEXES

MÉMOIRE dirigé par : Madame BOUSSET Emilie Orthophoniste

PRÉSIDENT DU JURY : Pr SIBERTIN-BLANC Daniel Professeur de pédopsychiatrie

ASSESEURS : Madame CAVARE-VIGNERON Sylvie Docteur en médecine
Madame HUARD Karine Psychologue

Année universitaire : 2014-2015

Table des matières

ANNEXES 1 : PRINCIPAUX INSTRUMENTS DE MUSIQUE.....	1
ANNEXES 2 : COMPTES-RENDUS DES SEANCES	4
➤ R.....	4
➤ LA.....	9
➤ J.....	11
➤ Z.....	13
➤ L.....	18
➤ Li.....	21
➤ A.....	25
➤ AM.....	30
ANNEXES 3 : GRILLES D'ANALYSE QUALITATIVE COMPLETEES.....	33
➤ R.....	33
➤ LA.....	49
➤ J.....	53
➤ Z.....	61
➤ L.....	76
➤ Li.....	86
➤ A.....	101
➤ AM.....	115
ANNEXES 4 : GRILLES D'ANALYSE QUANTITATIVE GENERALES COMPLETEES.....	124
➤ R.....	124
➤ LA.....	130
➤ J.....	133
➤ Z.....	137
➤ L.....	143
➤ Li.....	146
➤ A.....	152
➤ AM.....	158
ANNEXES 5 : GRILLES D'ANALYSE QUANTITATIVE PLUS SPECIFIQUES AU LANGAGE COMPLETEES	163
➤ R.....	163
➤ LA.....	163
➤ J.....	164
➤ Z.....	165
➤ L.....	165
➤ Li.....	166
➤ A.....	166
➤ AM.....	167
ANNEXES 6 : GRILLES D'ANALYSE QUANTITATIVE PLUS SPECIFIQUES AUX GESTES COMPLETEES	168
➤ R.....	168
➤ LA.....	169
➤ J.....	170
➤ Z.....	170
➤ L.....	172
➤ Li.....	172
➤ A.....	174
➤ AM.....	175

Annexes 1 : principaux instruments de musique



La guitare



Le violoncelle



Le piano



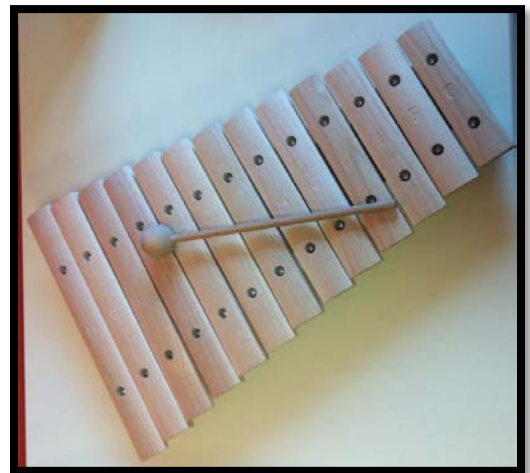
Le verre-ballon



La sanza



Le tam-tam



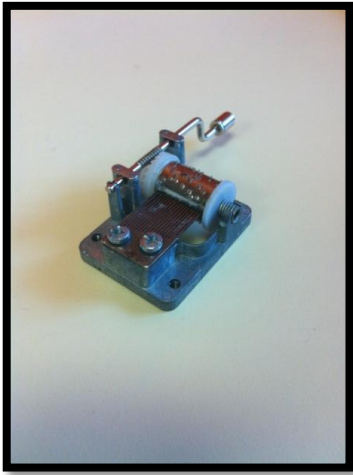
Le marimba



Une boîte à musique



La grenouille



La boîte à musique



Le bâton de pluie



Un appeau



D'autres appeaux

Annexes 2 : comptes-rendus des séances

➤ R.

Séance 1

R a le doigt dans la bouche, regarde par terre puis la musicienne. Se balance d'avant en arrière. « Tu peux t'approcher » → s'approche, regarde la nounou puis la musicienne pendant qu'elle chante. Ne bouge pas, reste debout.

A la claire fontaine : R reste debout la main dans la bouche, regarde alternativement la musicienne, la nounou ou moi.

Alouette : pareil, regarde la nounou assise par terre. La nounou lui prend la main pour la faire venir sur ses genoux. Lui enlève la main de la bouche. Elle lui touche les parties du corps d'Alouette, R ne réagit pas.

Bouche ouverte, bave +++ Me regarde parfois.

La nounou chante avec et lui parle à la fin de la chanson. R remet sa main dans la bouche. La nounou lui prend l'autre main.

La musicienne laisse l'autre enfant toucher la guitare, la nounou dit à R : « Si tu veux y aller, on y va ensemble » → tire la main de la nounou vers lui pour dire non.

Fait non de la tête.

Me regarde. Regarde sa main pleine de bave.

« Il était un petit homme » : R me regarde pendant presque toute la chanson, peut être est-ce parce que l'autre petite fille n'arrête pas de venir regarder mes feuilles ?

A la fin de la chanson la nounou lui demande comment on fait bravo, fait elle même bravo, mais R n'imité pas. Continue de rester la bouche ouverte.

La musicienne retourne sa guitare et fait du tambour dessus. La nounou commente en disant « ah on a fait du tambour aussi tout à l'heure avec les cubes ». R tourne la tête vers un des cubes posé par terre. La nounou en attrape un qui se trouve devant elle.

R tape sur le cube avec une main, sort sa langue ++ et main son autre main à la bouche. S'arrête de taper. Regarde la musicienne, puis moi. Tape à nouveau avec l'autre main (tout doucement) puis s'arrête à nouveau. La nounou tape sur le cube, R ne la regarde pas, elle regarde la musicienne bouche ouverte +++ Tape 2x avec son doigts.

La nounou lui montre une autre façon de faire (regarde on peut faire tout fort, ou tout doux), R ne semble pas écouter, elle fixe la musicienne.

La musicienne gratte la guitare, il imite sur son cube. La musicienne tapote, il tapote puis s'arrête en gardant la main sur son cube.

Ne termine pas les paroles de la chanson souris verte mais écoute ++

La musicienne prend le piano et la nounou se lève pour aller chercher un mouchoir → R se lève et vient voir la musicienne.

Joue un peu du piano et regarde beaucoup la musicienne.

Puis tape sur la guitare et regarde la réaction de la musicienne. Il recommence 3x, 1x, 3x, 1x, 1x, 1x mais ne reproduit pas le rythme simple proposé par la musicienne.

Après 15min de séance environ, R fait enfin entendre le son de sa voix ! [esa] : et ça ? [ita] : guitare [ano] : piano

« Tu veux quoi, la guitare ou le piano ? » : R ne répond pas, attrape la guitare et le piano en même temps... Puis dit [ano] d'un ton autoritaire ! La musicienne joue donc du piano et R dit [gita].

« Alors on range le piano ? » [ui]

Aide la musicienne à fermer la boîte du piano.

La musicienne retourne la guitare côté cordes [ita] et R tape tout de suite dessus, la musicienne commence à jouer alors R se met à gratter les cordes lui aussi avec une main. Langue sortie !! Puis essaie main droite. Bave +++

Gratte les cordes [ano] ! N'arrête pas de changer d'avis sur ce qu'il veut (guitare côté cordes ou non, piano).

Regarde la musicienne quand elle lui pose des questions mais ne répond pas.

Petit escargot → touche sa tête juste avant le mot « tête » dans la chanson !

Continue à gratter la guitare, avec les deux mains cette fois.

La nounou s'en va un instant, R OK

Penche la tête vers le dessous de la guitare pour faire comprendre qu'elle veut que la musicienne la retourne.

[sa] en attrapant la corde. « C'est pour l'accrocher »

Tour de rôle pour taper : chacun leur tour, la musicienne et R tapent sur la guitare. Par contre, R ne reproduit pas le rythme ni le nombre de frappes.

R attrape la guitare pour la retourner à nouveau et essaie de la mettre autour de son cou.

[babipy] : ça marche plus

N'arrête pas de vouloir les cordes puis le dos de la guitare, puis les cordes...

[amem] : la mes mains. Répétitions de [agita] : la guitare

[eda] : R

[sos t] : chaussette. Bave +++

Imitation motrice des actions sur la guitare (mais pas du rythme ni du nombre de tapes)

[atamtam] : le tam-tam

La musicienne fait « l'araignée » qui marche sur la guitare jusqu'aux mains de R : pousse un cri en souriant.

Poursuite visuelle des mains de la musicienne.

La petite Alya vient (encore une fois !) taper sur mes feuilles, je lui explique qu'il ne faut pas, tout le monde tourne son attention vers nous deux. R vient à son tour et tape (fort) sur mes feuilles ! La nounou lui demande de faire doucement, il n'écoute pas et recommence. A mon tour je lui demande de faire attention. Il arrête.

Séance 2

Regarde la musicienne, moi, la musicienne, moi... (répétition +++)

Debout, regarde moi, nounou. Va s'asseoir à côté. Regarde la musicienne, nounou, la musicienne.

Bouche ouverte. S'approche langue sortie, tape sur la guitare « doucement »

Tape 1x dans ses mains. Bouche ouverte, langue sortie.

« On fait à 1 doigt » → échec ! Tape à 1 main la guitare. Tape 3x main droite.

Imitation motrice de la musicienne qui tape sur sa guitare.

« Savez-vous planter les choux ? » « On les plante avec quoi ? » Ne dit rien.

« *Petit escargot* » [øø] en finissant les paroles.

« Qu'est-ce que tu connais encore ? » → met la main devant la bouche

Touche les cordes (mais la musicienne les tient) [apypil].

« *Une souris verte* »

[ʃo] [nwar] [ʃo] [əkrot] : en finissant les paroles

[v r tə] [r bə] [lyil] [o] [ʃo] : en chantant en même temps

Retourne à la guitare, tape, fait des guilis.

[apagitar] « Tu veux pas la guitare ? » [agitar]x3

[ãkor] Tape du doigt la guitare [lɔdwa]

[ãkor] « Qu'est-ce qu'on chante ? » [ili] (pour les guilis) Retourne la guitare, touche les cordes.

« Tu connais le petit poisson ? » [wi]

[sɔ̃] (en répétition)

[kago] ! « *Petit escargot* », en finissant les paroles : [sɔ̃] [me] [lø] [øø]

Coince son doigt dans la guitare [dwa]

« *Cot cot* » écoute, se roule par terre, prend un jouet pour bébé [kɔt]

« Tu chantes avec nous ? » [wi]
 Couché sur le dos Met ses pieds dans le jouet [kɔt] « gallina... » [se] !
 [uuu] en touchant le jouet de bébé, me regarde, regarde nounou
 « Tu veux chanter quoi ? » [ekago]
 La musicienne chante « *Il était un petit homme* » : R fait un genre de pirouette. « pa... » [pie] !
 [môte]
 « il s'est cassé le bout du nez » Touche son nez, celui de la nounou, le sien.
 Regarde moi, puis la musicienne.
 Se roule sur les genoux de la nounou, regarde la musicienne. [ne]
 Main dans la bouche.
 [aodi] (pour applaudit)
 [ovwar]

Séance 3

Sort de la sieste. Main dans la bouche. Regarde la musicienne, moi, nounou, moi, la musicienne, moi, la musicienne, moi, la musicienne. Me regarde +++
 Assis près d'une nounou. Regarde la musicienne, moi, la musicienne, moi. Bouche ouverte. Ecoute, regarde dans le vide++ Changement de rythme (refrain) : regarde la musicienne. Balance la tête en rythme. Bouche ouverte. Me regarde, regarde la musicienne. Ne sourit pas. Regarde dans le vide.
 Refrain : regarde la musicienne + balance la tête d'avant en arrière en rythme.
 Ecoute ++ la musicienne, la regarde, bouche ouverte.
 Lève un peu le pied → imitation de la musicienne
 Reprise de la musique : tourne la tête vers le vide, regarde la musicienne, moi, la musicienne.
 S'allonge sur une nounou. Regarde la musicienne, écoute ++
 « On ouvre le sac magique ? » → absence de réaction.
 Une fille fait un bizarre bruit avec le violoncelle : R sourit et s'assoit.
 Gratte les cordes doucement main droite, main gauche. Touche le bout du violoncelle, gratte les cordes en haut. Tape sur le bois main droite. Regarde la musicienne, tape sur le bois main droite. Regarde la musicienne. [kwasesa] ? « Un violoncelle » Tape main gauche. Tape main droite.
 Regarde dedans [dɔdɔ]. Tape les cordes main droite. « Sans taper, regarde » me regarde, tape main droite. Regarde la musicienne, tape main gauche, me regarde. Regarde la musicienne [wa]
 Essaie de retourner le violoncelle. Tape main gauche sur le bois.
 « On ouvre le sac magique ? » [wi]
 Prend la sanza que lui tend la musicienne. Tape dessus main gauche, le tend à une nounou [pypil]
 « Faut appuyer sur les touches avec le doigt » → le fait
 [o][vɔsa] en voyant le marimba.]
 Tape main gauche sur sanza. « c'est à la musicienne » [nɔako] « comment ? » [nɔaeda]. Tape main droite avec un bâton dessus. Met bâton dans le trou de la sanza.
 La musicienne : « tu viens me montrer R ? » R la regarde, me regarde, regarde la musicienne, lui sourit et s'approche. La musicienne le prend sur ses genoux avec la sanza. [tru] en mettant le bâton dans le trou de la sanza. Tape sur la sanza avec le bâton, me regarde. Se lève [dɔdɔ] en voulant mettre la sanza dans le sac. Prend un verre-ballon dans le sac. [dɔdɔ] met le verre dans le sac. Prend le tam-tam, regarde la musicienne, tape dessus avec la main. Sourit, le tend à La musicienne. La musicienne parle dedans « R », R l'imité, parle dedans [y] [e] [bɔ] [edadaa] [eə] (fort) me regarde.
 La musicienne le prend « je m'appelle la musicienne » et lui tend. R parle dedans en me regardant [eda]
 « Je m'appelle R » R la regarde, me regarde [eda] regarde la musicienne. « R » [eda]. Prend le tam-tam [fini] et l'approche du sac. Tape dessus en regardant la musicienne. La musicienne chante (ne l'écoute pas vraiment). Crie dans le tam-tam.
 Fait bravo.

[fini] ? « c'est fini ? » [nõãko]. Tape sur le tam-tam.
 Prend un verre-ballon et tape dessus, regarde la musicienne. Tape dessus [o] + regarde la musicienne.
 Tape dessus pendant que la musicienne chante, bouche ouverte ++
 Essaie de tirer le marimba des mains d'une petite. [sekwa] ? en touchant le marimba. Reprend le verre ballon et tape dessus. [esa] ? en tendant le verre à une nounou.
 [əprãdr] et prend le 2^{ème} verre à une nounou. Tape avec la main sur 1. [ileu] ? en cherchant le 2^{ème} [ba] en voyant que c'est un bébé qui l'a pris. Lui reprend. [esa] ? en tendant un verre à la nounou « tu me le prêtes ? » [eda]. Parle dans un verre-ballon [əda] [əprãdr] en montrant le marimba. Essaie d'enlever le ballon. La musicienne parle dans un autre verre ballon. R l'imité sans faire de bruit. Puis fait [əəə] dedans, la musicienne dit « R » dedans, R fait [eda] dedans.
 Essaie de prendre le marimba [əprãdr] en regardant nounou.
 Prend le verre dans lequel chante la musicienne « doucement », le lâche, le reprend doucement. Tape dessus +++ bouche ouverte. S'arrête, écoute la musicienne qui chante. Tape dessus.
 Essaie de prendre le marimba [nõeda]
 Tape sur le verre-ballon main droite. Gratte le verre-ballon (imitation). « Viens me voir R » → R va voir la musicienne qui lui montre ses partitions.
 [əprã] en prenant le verre-ballon de la nounou. [aeda] ! Tape les verres l'un au dessus de l'autre. Les tape l'un contre l'autre.
 « Tu me ranges tout R ? » [nõ] « Non ? Tu veux pas ranger ? » [wi] et s'assoit par terre. Un bébé veut prendre son verre [nõbebe]. Tape les 2 verres l'un sur l'autre.
 La musicienne prend le violoncelle, R pose les verres et s'approche pour toucher les cordes « non non ». S'arrête. Danse tout de suite quand la musicienne joue. Essaie de toucher les cordes. « non R tu risques de casser le violoncelle ». Reprend les 2 verres et les tapes l'un sur l'autre.
 S'assoit sur une nounou. Se relève. Me regarde +++ Tape les 2 verres l'un sur l'autre, retourne celui du haut et continue de les taper l'un sur l'autre, met sur le côté celui du haut et continue de les taper l'un sur l'autre. Les tape l'un contre l'autre. L'un sur l'autre. Me regarde pendant tout ce temps (pas d'expression faciale)
 « Vous remettez tout dans le sac ? » [nõãkor] « T'en veux encore R ? » [ym] « Encore quoi ? de la violoncelle ? » [wi]
 Ne veut pas ranger, prend la sanza et appuie dessus avec le doigt. Une nounou lui dit « tu joues un peu et puis tu remets dans le sac, c'est pas à R ça » [aeda] « non »
 « Tu le ranges ? » [nõ] x4
 [ãkorynfwa] quand on s'en va !

Séance 4

Vient s'asseoir [wa]. Bouche ouverte ++ Me regarde, regarde la musicienne.
 J'ai voulu planter un oranger Regarde la musicienne, écoute ++ Me regarde, regarde la musicienne.
 Me regarde, bouche ouverte. Pas d'expression.
 [oz b] en regardant la nounou qui met un zèbre pour bloquer une porte.
 Regarde la musicienne, bouche ouverte.
 Se lève [aply]x2 « Oui y'a trop de mains sur la guitare »
Il était un petit homme écoute, me regarde.
 « Il s'est cassé le bout du nez » → touche son nez.
 Va toucher le bout des cordes, la lanière.
 [pano] « après ». Gratte la guitare main droite, va de l'autre côté, touche la chaussette. « ça on laisse » [wi] « Tu joues de la guitare ? » [wi].
 « Qu'est-ce qu'on chante ? » [kago].
Petit escargot [bo] [zon t] [plə] Bave ++ (difficile à comprendre)

Tape sur la guitare [itar]x2 « Tu veux quoi ? La guitare ou le piano ? » [wi] « Tu veux la guitare ou le piano ? » [wi].
 [pano] [itar] Ferme la boîte. « On ferme là aussi ? » [wi]
 « C'était l'anniversaire de qui ? » [eda] « et bientôt c'est celui de qui ? » [eda] « non Victor » [itor]
 « On a mangé un gâteau pour l'anniversaire de qui aujourd'hui ? » [eda]
 Touche la guitare [aita], touche le piano [ano].
 Ecoute les autres [aa]
 [apypil] en appuyant sur le piano. Tape sur différentes touches. Ecoute la musicienne qui joue Pomme d'Api. Se tape la tête (dans les paroles).
 Attrape le piano [nwar].
 Chante la chanson en [m] pour la demander à la musicienne.
 [o]x2
 Appuie sur différentes touches [weee]. Touche l'embout « c'est pour moi ça » [wi]
 Retourne le piano [o]. Tape dessus [abu] [avo]
 Touches les cordes pendant que la musicienne joue de la guitare. [esa] ? en touchant le dos de la guitare.
 Tape des 2 mains sur la guitare. Pince plusieurs cordes [o] [e].
 Gratte main droite. « On va partir » [fini] « C'est fini ? » [ãkor]
 Gratte main droite [ano] « on l'a rangé »
 Gratte main droite [fini] « C'est fini ? » [nõãkor]
 Gratte main droite [fini] « C'est fini ? » [ãkor]
 Gratte main droite. Se lève.

Séance 5

Une chanson douce. Debout, écoute, regarde la musicienne. Main dans la bouche. Montre un objet. [nõ]x2 Gratte la guitare avec la main, langue sortie. « On écoute encore les chansons et après ce sera à vous ». S'assoit sur les genoux d'une nounou, me regarde.
Il était un petit homme « Il s'est cassé le bout du nez » → touche son nez « Le nez s'est envolé » → touche son nez. Bouche ouverte ++ N'applaudit pas.
Petit moulin : écoute bouche ouverte, langue sortie +++ Au 2^{ème} couplet, tape des mains tout seul. Puis imitation motrice pour *tourne, nage et vole*. Idem au 3^{ème} couplet. « Bravo » Fait bravo.
 Se lève pour aller à la guitare [eda]. Tape la guitare, gratte les cordes (tour de rôle avec la musicienne) imite le nombre de fois que la musicienne touche les cordes, tape la guitare. Langue sortie +++ Touche les cordes à 2 mains, gratte main droite, tape main droite [pa] [i]. Bave +++
 La musicienne joue de la guitare → R danse en rythme. Tape derrière la guitare. Essaie d'ouvrir le piano [mano] [pano]x2 [o] « On va jouer du piano » [dabu] en touchant le dos de la guitare.
 [panosa] [o] « Tu ouvres ? » [ui] Ouvre la boîte. [a] « On ferme » [f rm] « Comme ça » [komsa]
 Bave ++
 La musicienne joue *Pomme d'Api* au piano, une nounou chante [e] Rigole. [ãkor]
 Vient appuyer sur les touches [apupu] « ça marche plus ? » [nõ] « Il faut que je mette ça dans la... » [lәне] + touche son nez « Dans la bouche pas dans le nez ! » « et je souffle » → R souffle. Appuie une touche (fait du son) [a] → Idem x6
 Pousse un voisin [nãeda], appuie sur différentes touches [a]x4, appuie différentes touches avec les 2 mains.
 La musicienne joue à nouveau *Pomme d'Api*, R appuie sur les touches, touche la chaussette [sos t]x2. Appuie sur différentes touches [ə]x2
 Une fille touche le piano : [edasa] ! Appuie sur les touches (mais pas de son) : [avøpa], appuie de l'autre main. Pousse la fille [nã] ! Appuie des 2 mains, appuie une même touche plusieurs fois.
 [agitar] « on range le piano ? » [fini] [agitar] « Attends, on range. Tu ranges ? » [ui]. R ferme la boîte. Il tape sur la guitare. Puis touche différentes cordes [a]. S'exclame [nõ]x3 à cause de la petite fille qui veut essayer aussi.

« Tu chantes quoi ? » [ekago]: [go][do][samezon t][plø][sat t] [petieskagopotsyrsōdo].
 Toque sur la guitare avec un Légo « non avec ta main », R toque avec sa main, puis tape sur la guitare à 2 mains, toque à nouveau (imitation motrice de la musicienne).
 Monte sur un cheval bascule et écoute la musicienne qui joue de la guitare. Toque sur la guitare à chaque fois que le cheval le bascule en avant. S'arrête au moment où la musicienne se met à chanter *Ouvrez la cage aux oiseaux*.
 Chuchote à la nounou [apapa]. Vient vers la musicienne [itar]. Gratte les cordes à deux mains [dalala] « Tu chantes quoi ? » [kargo][pètiteskagopotəsyrsōdo] [sat t] [samezon t]
Une souris verte → n'écoute pas. Revient [tatata] en chantonnant. Tape sur les cordes, la petite fille s'approche [nō]. [ano]x7 « On l'a rangé » [agitar] R fait des guilis à la guitare (imitation motrice de la musicienne). La musicienne veut le chatouiller [nã]
 Va s'asseoir sur une nounou pendant que la musicienne joue de la guitare. [aməsiø] « Il n'y a pas de monsieur » [nō]
 [lalala] en chantonnant, puis [mmm] en chantonnant comme la musicienne (imitation verbale).
 « Je ne connais pas les paroles tu peux m'aider ? » : R continue en [mmm]
 « Tu veux chanter quoi ? » [pètikago]
 « On déménage la semaine prochaine, on va dans l'autre pouponnière » [m zō] « Oui on va dans la nouvelle maison ».
 [ovwar] [bizu]

➤ La.

Séance 1

Elle n'est pas là les 5 premières minutes (elle sort du bain et est entrain d'être habillée). Elle nous regarde quand même à travers la vitre pendant qu'on la coiffe.

Je lui fait plusieurs fois le signe du coucou, mais elle ne répond pas.

Alouette

Elle arrive en tenant une boîte de smarties dans la main. Elle s'arrête dans le couloir en regardant la musicienne de loin. Elle retourne à la salle de bain et revient accompagnée de la nounou. Elle l'amène près de la musicienne en lui disant de venir avec nous, mais La la suit jusqu'aux toilettes !

Elle s'installe dans sa poussette qui est près des toilettes.

Il était un petit homme

La nounou sort des toilettes et vient avec nous. La descend de sa poussette et essaye de l'avancer vers nous. Elle fait tomber sa boîte de smarties. La ramasse et la met sous la poussette.

Attrape les poignées qui sont trop hautes, ça soulève les roues avant. Elle les lâche. Vient regarder les roues de devant, les touche. Touche le siège aussi, le caresse. Reprend les poignées, les roues de devant se soulèvent. Fait un peu avancer la poussette comme ça puis relâche les poignées. Elle se cache derrière et avance un tout petit peu comme ça.

La musicienne a fini sa chanson, La sort de sa « cachette » et commence à venir vers nous, elle me regarde la regarder et s'arrête. Elle retourne derrière sa poussette et finit par venir en la poussant mais sans se cacher pour autant.

Elle est maintenant avec nous (avec sa poussette qu'elle tient toujours!) et écoute avec attention la musicienne qui joue « Sonnez les Mâtines » avec le piano. Me regarde à la fin de la chanson et se tourne davantage vers la musicienne avec sa poussette (qu'elle tourne en soulevant les roues avant).

La musicienne joue maintenant « Les petits poissons » au piano.

La laisse sa poussette, mais elle a repris sa boîte de smarties qu'elle tient dans ses mains.

Fait non de la tête quand on lui demande si elle veut jouer du piano. Puis dit [nõ] mais semble intéressée.

Elle se rapproche, mais reste sur le côté.

[i] pour oui. Elle regarde ++ la musicienne qui range le piano, quelques petits sourires.

[li] pour livres qu'elle est entrain de toucher sur l'armoire.

La musicienne chante « Petit escargot » à la guitare. La touche sa tête après que la musicienne ait dit « il sort sa tête » et dit [at t] avec une toute petite voix en regardant la musicienne. Au deuxième couplet la musicienne s'arrête « il sort sa... » et La tourne la tête vers la musicienne en la regardant, mais ne dit rien et retourne regarder son armoire.

[ovwa] bien fort quand on s'en va.

Séance 2

Nous regarde puis va dans la salle de bain.

Revient en suivant une nounou, s'assoie sur ses genoux. La nounou lui met ses chaussures. Ecoute ++ et regarde la musicienne.

Vole vole papillon

Ecoute, regarde la musicienne. Me regarde, regarde la musicienne, moi, la musicienne.

Va voir la nounou qui range le lave-vaisselle. Vient me voir « tu veux voir ce que j'écris ? » Ne me répond pas, s'en va dans sa chambre.

Revient. Repart en courant. N'écoute pas les chansons. Me regarde, va dans la salle de bain. Revient en courant.

Les petits poissons : écoute, pointe la fenêtre au moment « les petits oiseaux là haut volent volent »

Nouveau morceau : regarde un peu la musicienne puis semble errer sans savoir quoi faire. Prend une petite voiture, la regarde, part en courant dans la salle de bain.

Revient avec la voiture, la met dans une boîte. Regarde la musicienne. Ouvre le couvercle, reprend la voiture. Ouvre, ferme, ouvre, met la voiture dedans. Fait rouler la boîte sur le côté.

Regarde la musicienne, ouvre, ferme, ouvre, prend la voiture, ferme, ouvre, ferme. Revient avec la voiture dans les mains.

Regarde le groupe, va à la salle de bain.

« Une dernière et je m'en vais » : toujours dans la salle de bain.

Revient avec une boîte de mouchoirs + voiture. Donne la boîte à une nounou. Met la voiture sur la tête d'une autre nounou.

Retourne dans la salle de bain. Revient quand on part.

Séance 3

La musicienne joue *Comment ne pas perdre la tête*. La est dans les bras de la nounou, elle regarde et écoute la musicienne, me regarde.

Elle ne veut pas rester seule avec nous (la nounou va chercher un autre enfant), elle la suit.

Revient, me regarde, ramasse 3 morceaux cartons et son doudou. S'assoit près de la nounou, laisse tomber son doudou. [ala] en pointant dehors. [ia] [iu].

La nounou vient s'asseoir par terre. La la regarde. Regarde ses cartons, les empile, regarde la fenêtre. Regarde ses cartons, regarde la musicienne.

[o] descend du canapé et vient par terre près de la nounou avec ses cartons + le doudou qu'elle ramasse. Regarde la musicienne ++

La nounou retourne sur le canapé, La la suit. Regarde ses cartons.

[alor] Regarde la musicienne qui sort le piano. La nounou s'éloigne et La reste avec nous.

La musicienne joue *les petits poissons dans l'eau* au piano. La l'écoute et la regarde. Empile ses cartons, regarde la musicienne ++

La nounou revient : La pointe la musicienne [avy] ?

Met le doigt dans la bouche, écoute la musicienne ++

« Tu veux venir jouer du piano ? » → se cache derrière la nounou. « Non ? Je le range ? » : ne

répond pas.

La musicienne reprend la guitare. Regarde la musicienne, tire la langue. Reste cachée derrière la nounou, regarde la musicienne, sourit. Tire les cheveux de la nounou [ajaj] ? « arrête » Continue de tirer les cheveux.

Fait au revoir.



➤ J.

Séance 1

Est assise dans le canapé quand on arrive.

« Tu t'appelle comment ? » [ʒ***]

Parle tout de suite, ouvre son gilet et montre du doigt son T-Shirt Hello Kitty [elokiti] puis parle du roi Lion (ils étaient entrain de regarder le dessin-animé) [elaseləupaalatele] en pointant et me regardant.

Grand sourire.

A la claire Fontaine chantée à la guitare. Écoute le début attentivement, regarde la musicienne ou moi.

Puis montre la porte du doigt [asiali] (ici Ali), la nounou lui répond qu'il est au bain. Elle me regarde et me dit [ileob ali].

« Qu'est-ce que tu connais comme chanson ? » → secoue la tête de gauche à droite.

« Je suis sûre que tu connais la souris verte » → [nã] en souriant.

« Tu connais pas la souris verte ? » → [si] en se cachant la tête avec les mains et en rigolant.

La musicienne chante donc une souris verte, J l'écoute mais est très excitée, se met debout sur le canapé, se tape la tête contre l'accoudoir, se met en boule, met se mains par terre tout en ayant les pieds sur le canapé... Rigole. La musicienne : « je la mets dans ma culotte, elle me fait 3 petites... 3 petites quoi ? ». J se laisse tomber par terre [apum] ! Rigole.

« Tu veux jouer toi ? » → Ne répond pas et se met la tête dans le canapé un peu vite [aj] !

Recommence en disant [ajajaj], on lui demande de faire doucement.

S'approche de la guitare et gratte les cordes, tape dessus [aaa] [apum]. Puis imite la musicienne qui tire une seule corde. Puis tape sur les cordes des deux mains.

[sekwasə ?] en touchant les cordes. « C'est les cordes » [purf rkwa]

Tape les cordes des deux mains, puis d'une main. Pince deux cordes ensemble.

[sekwadédã?] en regardant dans le trou.

[epurkwatamiynsot]

La musicienne met la pince sur les cordes et J essaie de les gratter au dessus, puis en dessous.

Langue sortie.

Retourne au canapé et va faire pipi. Excitée ++

Tape d'une main sur le dos de la guitare puis écoute la musicienne qui chante « Alouette ». Rigole quand la musicienne lui touche les parties du corps en lien avec la chanson.

Viens me parler mais je ne comprends pas, elle répète.

Fait bravo.

Va toucher le piano pour montrer qu'elle veut y jouer. Saute de joie/excitation.

Le piano ne marche pas, la musicienne lui demande ce qu'il faut faire. J montre sa propre bouche.

[bravo]

Chacun son tour : accepte d'attendre.

Appuie sur différentes touches. La musicienne lui demande de faire comme elle (3 touches) mais J ne touche que la dernière.

Ensuite, J vient sur mes genoux, face à moi et dos à la musicienne. Je lui propose de chanter mais elle ne veut pas. Elle me montre son T-Shirt Hello Kitty.

Elle descend de mes genoux et va chercher une peluche qui ne lui appartient pas, elle accepte d'aller la repose à la demande d'un nounou. Elle retourne voir la musicienne en courant.

Elle ne finit pas les paroles de la chanson « Petit escargot ».

[õfāt] « On chante quoi ? » [amiorty] (la famille tortue)

Quand la musicienne essaye à nouveau de la faire chanter en s'arrêtant en plein milieu d'une phrase, J reste comme « bloquée » sans bouger, tenant les cordes et regardant la musicienne. Puis soudain gratte les cordes à toute vitesse.

ait au revoir de la main et commence [sifõfõfõ] juste quand on part !

Séance 2

Se roule par terre, me regarde. Dit [melani] et essaie de monter sur ses genoux. Se met sur ses genoux. Écoute la musicienne qui joue de la guitare. La regarde, me regarde, fait un cri de lion x2
Main dans la bouche.

« *Gentils coquelicots* » Regarde la musicienne, l'écoute, me regarde. Regarde la musicienne.

« *Un petit indien* » Regarde dans le vide, bouche ouverte.

[ilarāv rse] en regardant un garçon qui a fait tomber son biberon. Écoute, regarde la musicienne.

Me regarde, je lui souris, me sourit en réponse.

Main dans la bouche. S'essuie les mains.

« *Alouette* » écoute ++, la nounou lui touche les parties du corps, ça la fait rire.

Se balance de gauche à droite, langue sortie. Me regarde. Regarde la musicienne.

Descend. Vient voir la musicienne. Regarde dans la guitare. Gratte 2x main gauche, regarde dans la guitare [wa]. Gratte main droite, main gauche, tire avec 1 doigt main droite différentes cordes plein de fois. Puis doigt main gauche. Gratte main droite.

Va derrière la musicienne toucher le piano.

« Tu sais ce que c'est ? » [ui] « C'est quoi ? » [ui] « Tu veux qu'on le sorte ? » [ui] « Qu'est-ce qu'il y a dedans ? » [ui] « Tu veux ouvrir ? » → ouvre

« Tu sais comment ça s'appelle ? » Tire le tuyau. « c'est le piano »

Fait la gamme x3 mais ne fonctionne pas.

Appuie sur différentes touches avec le doigt main droite. Regarde la musicienne. Doigt main gauche, toute la main gauche, regarde la musicienne.

La musicienne fait la gamme, J imite, regarde la musicienne, la musicienne recommence, J imite, regarde la musicienne, la musicienne recommence... x5 Touche doigt main gauche. Pouce main gauche différentes notes. Regarde sous le piano [sekwaãdøsu] ? « Les touches » [esas rakwa] ?

Appuie avec les pouces des deux mains sur le piano. Me regarde. Appuie avec doigt main droite.

Tape main droite, gamme main gauche. Imitation gammex2

Retourne le piano [jakwaladesula] ? « C'est pour l'attacher » [seatafeav kwa] ? [zarivpaalâlve]

« On va faire essayer Nolan »

Se retourne vers moi, me sourit et vient me voir.

Passe sous mes jambes comme un tunnel. Regarde mes feuilles. Touche mon crayon [sek lækulør] ?

[k lækulør] ? « bleu » [blø][esa] ? En touchant mon autre crayon « bleu aussi »

[lætyn l] en passant sous mes jambes. [gepase] [ãkor] ? « oui » Passe sous mes jambes. [ãkor] « vas-y » Passe sous mes jambes.

Va toucher le piano (très bref).

Revient vers moi, en souriant. Pointe mon repose document [sekrikwa] ? « jouet » [ela] ? « loisirs » [ela] ? « jouet » (réitération de l'échange x4)

Me fait une natte. « Tu fais une natte ? » [ym] « T'as finis ? » [nã] Me tend ma natte [ega]

Met ma queue de cheval sur ma tête [ãkor] ? « encore » Met ma queue sur ma tête 2x.

Touche mes boucles d'oreilles, touche mon pull, fait semblant de remettre mon col. Touche mes boucles d'oreilles.

[sekwasə] ? En me touchant partout, sans vraiment poser une vraie question.
Retourne au piano, touche les touches, touche la chaussette de la guitare.
La musicienne range le piano. J attrape la sangle de la guitare. Passe ses pieds dedans.
Revient me voir. Se cache derrière un pouf [kuku] « coucou » [ekafɛ] « t'es cachée ». Pas du tout intéressée par la guitare, même quand on lui propose d'aller y jouer.
Va dans sa chambre [ðedālaʃābr]. [ovwar] fait au revoir de la main (bouge tout le bras de haut en bas) bouche ouverte +++

Séance 3

[labag] en me montrant sa bague. Ecoute le violoncelle. Touche les cordes avec son doigt. Met sa main sur le violoncelle, rigole en sentant les guilis. [a]x2. « Mettez-vous assis » S'assoit, pose la main sur le violoncelle. Ecoute ++ Va s'asseoir avec les autres enfants. Regarde beaucoup la musicienne. S'assoit sur une nounou. Se lève à nouveau. Se rassoit. Regarde la musicienne. Va voir l'autre nounou, s'assoit sur ses genoux. Réagit au silence. Tape un peu du pied le rythme.
Ecoute +++ Montre un jouet à une nounou [jakwaisi] ? [kwala] ? [isi][la][la] ?
Fait bravo à la fin de la chanson.
Vole vole papillon : ne complète pas les paroles, rigole.
Ainsi font font font : Balance sa tête en rythme.
« Tu fermes les yeux ? » [nā] [a]
Ecoute le violoncelle [mø] « Pourquoi tu fais la vache ? » [møøø].
[rəga] en mettant sa main par terre [ə] en se levant. S'excite. S'approche [ba] en tapant des mains. [rr] [a] s'assoit. Se lève.
[sela] ? en mettant le doigt dans le trou [o] [sekwa] ? « une ouïe » [esa] ? en mettant le doigt dans l'autre trou « une ouïe » [sepurf rkwa] ? « C'est pour faire du bruit, mets ton oreille » [nāsasekwa] ? « C'est un trou pour faire sortir le son ». J ne veut pas mettre son oreille sur le violoncelle.
Touche les cordes avec le doigt, les gratte, les caresse. Rigole. Met la main au dessus de l'ouïe, un doigt dedans, un autre doigt dedans, puis un doigt de l'autre main [dāltru] [a]x2. Met sa main sous les cordes [ti]x3 [əga] en se tournant vers une nounou. « On fait des caresses » → J caresse le violoncelle (imitation motrice). [osekwa][sekwasə][tyfekwa] ? « Je sais pas, du bruit ? » [ui] « Du bruit d'animaux ? » [ui] « Qu'est-ce que ça pourrait être ? » [yngiraf] « Une girafe ? » [ui] Imité la musicienne qui passe les doigts sous les cordes.
[ākor] Met le doigt dans l'ouïe. [sekwasə] ? « Je dois y aller, je reviendrai. Tu es d'accord ? » [ui] [leumabag] ?



➤ **Z.**

Séance 1

Se met assise pour écoute lorsqu'on arrive. Me regarde langue sortie.
La musicienne lui demande son prénom [z**]
Regarde autour d'elle les autres, tout en restant calme à sa place. Me regarde aussi, ne sourit pas.
« Alouette » : une nounou lui touche le nez, ce qui la fait sourire et sortir la langue.
[ākor] puis vient voir la musicienne. Elle joue de la guitare : tire sur une corde avec un doigt, puis un autre, gratte, essaie avec le pouce de tirer puis de gratter. Gratte avec tous ses doigts. Puis avec les deux mains.

« Petit escargot » : Z complète beaucoup de phrases que la musicienne laisse en suspend : [sōto] pour son dos, [saezon t], [øø] pour heureux, [t].
 Pointe la poussette en disant [edodoswan] (il fait dodo swan). Puis elle revient s'asseoir.
 S'approche vers moi et s'arrête au moment où je me mets à chanter, doigts dans la bouche. Se rapproche encore. Je lui montre ce que j'écris.
 [sekwasa] en montrant mon crayon, répète quelques mots de mes explications comme [tuʒu] pour toujours. Ensuite elle retourne à la guitare.
 Répétitions de [sekwasa]
 [gazébobo] à la musicienne en montrant son doigts.
 « Une souris verte » : complète les paroles [dālo] [tuʃo] tout en grattant la guitare. Elle écoute aussi attentivement ses copains qui jouent.
 Z revient me voir et me demande [maf] en pointant mon crayon. [eswila ?] en montrant l'autre.
 La musicienne l'appelle pour me sauver !! Z la rejoint avec entrain.
 Imitation motrice : balance sa tête de gauche à droite + tape avec ses doigts sur la guitare + chante en même temps.
 La musicienne laisse les enfants venir jouer de la guitare, ils sont nombreux autour et commencent à se disputer. Les voisins de Z la pousse et elle fait de même, puis pousse un grand cri de protestation. Elle finit par changer de côté pour être au calme. Elle réclame [ot] chanson.
 Regarde +++ la musicienne qui prend le piano.
 Essaie le piano qui ne marche pas, regarde les autres qui essaient de le faire fonctionner.
 Tape avec 2 doigts les touches, pousse un copain. [ot] en essayant une autre touche.
 Regarde +++ la musicienne et essaie de faire comme elle quand elle lui montre la gamme (en faisant glisser la main le long des touches).
 Il y a beaucoup d'enfants et beaucoup de bruit, la musicienne laisse toucher les enfants chacun leur tour le piano. À la 3ème fois où elle tend le piano à Z, elle sourit. Le chacun son tour est difficile pour Z : dès que c'est au suivant elle dit [amwa].
 [agitar] pour demander la guitare.

Séance 2

Sort de la sieste. La musicienne commence à jouer pendant qu'elle se réveille. Une nounou l'amène. Main dans la bouche. La met à table. Se frotte les yeux+++
 Regarde la musicienne, nounou, moi, la musicienne+++ Langue sortie. Se frotte les yeux, bouche ouverte. Regarde moi, nounou, la musicienne, moi, la musicienne, nounou, la musicienne. Se frotte les yeux. Regarde la musicienne, écoute. Ne sourit pas.
 Me regarde, regarde la musicienne, la table, nounou. Se frotte les yeux +++
 Regarde la musicienne à travers ses doigts. Mange des biscuits. Me regarde, se frotte les yeux, me regarde derrière son bras, regarde la musicienne derrière son bras. Se frotte les yeux. Regarde la musicienne qui parle au bébé.
 « On continue Z ? » Pas de réaction. Regarde la musicienne avec le biscuit dans la bouche. Regarde le violoncelle, la musicienne.
Ainsi font font font : écoute et regarde la musicienne, la nounou. Se frotte les yeux, regarde la musicienne.
 La musicienne tire sur une corde : aucune réaction.
 La musicienne joue un nouveau morceau, continue de manger. Me regarde, se frotte les yeux. Toujours pas de sourire. Mange la compote. Me regarde ++
 La musicienne change de morceau, regarde la musicienne et la nounou qui danse. Cuillère dans la bouche.
 Regarde la musicienne, l'archet, la musicienne, l'archet. Doigt dans la bouche. Se frotte les yeux, main dans la bouche ++ « Mange ta compote » → fait non de la tête. Langue sortie +++
 Regarde la musicienne qui amène le sac magique.
 La musicienne lui donne le marimba, se frotte les yeux. La musicienne joue une souris verte sur le

marimba. Puis lui tend le bâton « tu veux le prendre ? ». Z le prend. Se frotte les yeux. Regarde la grenouille, la musicienne lui donne, se frotte les yeux. Regarde la musicienne, me regarde. Ne sourit pas du tout. Regarde la musicienne qui tire avec le pistolet à bulles (qui fait du bruit en même temps). Sourit quand les bulles sortent !

Sourit +++ essaye d'attraper les bulles, imitation motrice de la musicienne qui pète les bulles avec un bâton. Main dans la bouche. « C'est chouette hein ? » Fait oui de la tête.

Boîte à musique : écoute ++

La musicienne montre la grenouille à Z qui regarde. « tu peux mettre dans le trou regarde » [lɔtru] Met le bâton dans le trou, sourit. « Ah c'est rigolo » [wi]. Enlève le bâton, le remet [kaʃe]x2 [akaa]. [isekaʃe] en touchant la grenouille. Enlève la bâton, le montre à la musicienne.

Fait la gamme sur le marimba, regarde la musicienne. Regarde la musicienne qui joue sur son marimba. Attrape la grenouille.

« On lui prête la grenouille ? » Z fait oui de la tête. Fait la gamme sur le marimba.

« Tu veux boire ton verre de lait ? » Fait oui de la tête et le boit. Fait la gamme.

« Tu veux le finir pour être tranquille ? » Fait oui de la tête, finit son verre.

« Est-ce qu'on peut le mettre au milieu pour partager ? » Fait oui de la tête + [ui]. Reprend le marimba !

Change le bâton de main : main gauche et fait la gamme.

« On va le mettre dans ce sens là » → La musicienne le met au milieu de la table. « Tu veux bien Z ? » Ne répond pas, se laisse aller contre le dossier de la chaise + fronce sourcils. Mais dans la bouche.

« Là tu peux taper dessus » Fait non de la tête. Main dans la bouche.

Prend un verre-ballon. La musicienne lui prend et souffle dessus « tu veux essayer ? » Fait non de la tête. « tu peux faire ça » (La musicienne pince le ballon). Z lui prend le verre, pince le ballon, regarde la musicienne, pince le ballon (plusieurs fois). Fronce les sourcils +++

Fait rouler le verre sur la table. Me regarde, main dans la bouche, fronce les sourcils.

Me regarde, rugit en tendant les bras vers moi.

« Qu'est-ce qui y'a ? » Sourit et rugit encore. « Oh un lion ! »

Séance 3

Main dans la bouche. S'assoit, écoute le violoncelle et regarde la musicienne ++ Toujours mains dans la bouche.

« On s'étire ? Allez tirez les bras vers le haut, ohh » : main dans la bouche, ne bouge pas.

« Je vais même me rouler par terre, venez voir » : Suit la musicienne.

« Allez levez les bras, on touche le plafond » : main dans la bouche. La musicienne porte plusieurs enfants à la suite pour qu'ils touchent le plafond, Z observe en souriant, main dans la bouche. Son tour arrive : elle se laisse porter avec plaisir mais ne touche pas le plafond, fait un câlin à la musicienne.

« Et on a dit qu'on se roulait par terre ! » : la musicienne se met par terre en prenant Z avec elle. Main dans la bouche.

« Venez regarder le violoncelle » : s'approche tout de suite. Touche les cordes avec l'aide de la musicienne. Puis touche toute seule. Arrête et met sa main dans la bouche.

S'assoit et écoute la chanson *Ainsi font font font* Touche les cordes main droite, gauche. (Le téléphone sonne) [son] en regardant la musicienne + pointant. « ça sonne ? » [ui] + fait oui de la tête. Caresse le violoncelle.

« Dites au-revoir à Nathan qui s'en va » [ovwaratã] [ui]x2 Gratte les cordes main droite. Main gauche dans la bouche. Touche les cordes par en dessous.

« Z et Kl** vous dites au revoir à Nathan ? » [ovwaratã] [ʃepapamamã]

« J'ai un bobo là » [bobo] Main dans la bouche.

Les petits poissons dans l'eau : ne finit pas les paroles, ne fait rien.

Ainsi font font font : rigole aux chatouilles.

[ãkor] en touchant le violoncelle. « Encore quoi L'archet ? » « Tu veux essayer l'archet ? » Fait oui de la tête. « Tiens » [rsi] [sekomsa] x2 ait glisser l'archet sur les cordes, ça fait du bruit, me regarde « ouah » : me sourit en réponse et met son pouce à la bouche. Joue, me regarde. Joue, me regarde, sourit. « bravo » [ə]. Me regarde, sourit, met doigt à la bouche. Fait un nouveau bruit avec l'archet, me regarde, sourit. « ça grince ? » [ui].

Change de main : prend l'archet main droite.

La musicienne l'aide un peu : son différent → rigole « On continue ? » [ui]

« Je vais te prendre dans les bras on va faire un concert » : vient sur la musicienne.

Regarde la musicienne avec un grand sourire. Regarde ++ l'archet. Me regarde beaucoup aussi.

A la fin de la chanson : [akl**] « Tu veux quoi ? à Kl** ? » [ui] Descend mais une fois en bas dit [amwa] « tu voudras refaire après ? » [ui] « d'accord »

Regarde ++ en attendant son tour. Fin de la chanson [amwa] ? x3 [semwa] « Après »

Se met assise avec la nounou. Fin de la chanson [ãkor] [amwa] C'est au tour d'une autre, la désigne et dit [sezelia] Regarde la nounou [mwa]. C'est au tour d'un garçon [anano]x2 « oui c'est Adriano » [adano]. Ecoute et regarde, pointe un enfant qui fait tomber quelque chose [ga]. Main dans la bouche.

Fin de la chanson [amwa] [az**] [amwa]x3 Monte sur la musicienne et joue de l'archet.

[akl**] la pointe [ui] « Z et Kl** ça se ressemble » [z**ekl**] « et moi comment je m'appelle ? »

« c'est la musicienne » [sara] « Et ça c'est quoi comme instrument ? » « Un vio-lon-celle » [s l]

« Un violoncelle » « et Z elle a fait du ? » [myzik] « de la musique ? » fait oui de la tête. « Est-ce que tu as aimé ? » [ui] + fait oui de la tête. « Tu voudrais en refaire ? » Fait oui de la tête [apr]

« Allez, à Kl** » [amwa]x2 [az**]x2 Main dans la bouche.

Fin de la chanson [amwa] « Tu sais la musicienne doit aller voir les autres enfants » Se jette dans les bras de la nounou « Oh je sais tu es triste mais tous les enfants ont droit à la musique » [nã]

La musicienne l'appelle, elle vient tout de suite : lui fait faire l'avion sur ses genoux et chante. Elle rigole.

Séance 4

Sort de la sieste. Main dans la bouche. Regarde la musicienne +++, regarde la nounou, la musicienne.

Ecoute le violoncelle. « Allez, on tape dans le ballon ! » Sourit mais ne tape pas dedans. Toujours main dans la bouche. Ecoute le violoncelle avec attention.

Les petits poissons dans l'eau : écoute +++

Nouvel air de violoncelle : écoute toujours +++

La musicienne demande à une nounou de mettre ses pieds contre le violoncelle pour montrer aux enfants comment faire. Z se met debout pour regarder. « Z vient » → elle s'approche. « allongez-vous » → elle s'allonge, main dans la bouche. La nounou la prend avec elle et lui pose le pied sur l'instrument. Main dans la bouche. Se relève. « Tu peux mettre ta main » La nounou lui pose la main sur le violoncelle. Ecoute et regarde la musicienne ++ main dans la bouche.

« Tu veux mettre ta main ? » Fait non de la tête.

La musicienne fait des sons étranges avec le violoncelle [o] [a] Se cache derrière un poteau [esa] [o]. Va voir le bébé, il lui tire les cheveux [a]. Enlève les cheveux de la main du bébé « il t'a tiré les cheveux ? » Fait oui de la tête. Vient près du violoncelle et écoute ++

« Tu veux toucher ? » Fait oui de la tête. Met les 2 mains sur le violoncelle [a] [gili]. Met la joue dessus. Se retourne vers le bébé et dit à la nounou [tiefəvø] La nounou prend le bébé et le tient debout [edəbutwa]. Sourit, touche les cordes, gratte à 2 mains, tire différentes cordes [semwa] Monte sur la musicienne. Prend l'archet. « On chante ? » Fait oui de la tête.

La musicienne improvise une chanson avec les prénoms des enfants « et toi comment t'appelles-tu ? » [z**]. « Et tu joue de quoi Z ? » [gitar] « c'est un violoncelle, et t'as quel âge Z ? » [dõsã]

La musicienne la descend par terre et Z tend les bras pour revenir avec elle.

« On sort le sac magique ? » Fait oui de la tête. Vient tout de suite près du sac [semwa] [võsa] en

tendant les bras vers le bâton de pluie « tu l'auras après, tiens ».

Z prend la grenouille [mesi]. Elle fait glisser le bâton sur la grenouille, puis le met dans le trou. Repose la grenouille et touche la sanza. Prend finalement la maraca, tape sur la sanza avec la maraca. Elle met la maraca dans le trou de la sanza. Z attrape le bâton de pluie et le secoue en même temps que la maraca. Pose la maraca, regarde les extrémités du bâton de pluie (le retourne plusieurs fois), le secoue. Regarde la musicienne qui chante.

Prend le marimba, essaye d'attraper un bulle, pose le marimba sur la chaise et fait glisser la maraca dessus.

[femamã] x3 à une nounou « non c'est Nathan ». Ecoute la musicienne qui chante, met la main à la bouche. Ramasse un verre-ballon et essaye d'enlever le ballon « non non non ! » [ə] « viens je vais te montrer » Fait oui de la tête. Prend la boîte à musique, la regarde +++, fait tourner la manivelle. « C'est quel animal là ? » [lap]. Pose la boîte par terre.

Prend une maraca [ə], prend la deuxième, en offre une à la musicienne. La musicienne la secoue 2x → Z imite le rythme. Reprend la maraca et les secoue +++, les tape l'une contre l'autre.

« On s'en va » [atã][atãkwa] « Tu me rends les maracas ? » Fait non de la tête. Tend les maracas à la musicienne mais les reprend [nã] !

« Au revoir » Z tire la langue. « Tu me les donnes ? » [nã] ! « Je vais t'attraper ! » Z s'enfuit en courant, rigole [a] (fort). Tape les maracas l'une contre l'autre. Rigole ++ Secoue les maracas. Les donne à la musicienne.

« On se couche ». Doigts dans la bouche, s'allonge sur le dos. « Vous êtes prêts ? » [ui]. Me sourit en réponse.

Ecoute le violoncelle, prend un jouet dans une main. [mwafe][mwa] en s'approchant du violoncelle. [ãkor] « encore ? » [ui]

« Je m'en vais » [nã]x3 « Alors vous arrêtez ? » fait oui de la tête. Contente, sourit.

[ãkor] « Je dois y aller » [nã]x3

Séance 5

Séance dans le jardin. Regarde la musicienne. S'accroche à la barrière et regarde la musicienne +++ Imite une copine qui passe les mains au travers. Tend les bras vers la musicienne. Ecoute +++

Regarde la musicienne qui sort le piano. Monte sur le toboggan [amwa] [osemwa]. Revient vers la musicienne, monte sur la barrière.

La musicienne joue de la guitare. [mwasi] « Tu veux jouer ? » Fait oui de la tête mais ne touche pas le piano. Me regarde, met la main dans la bouche. « Tu ne fais pas de la guitare ? » Fait non de la tête. [osoan] « Tu veux essayer ? » Fait non de la tête (réitération x3). Regarde les autres qui jouent. Monte sur le toboggan. Regarde les autres. Refait du toboggan.

[oãkor] en touchant son pansement. [amwa] en faisant à nouveau du toboggan. Rigole. [ãkor] refait du toboggan. Rigole. Regarde les autres qui font du piano. [ãkor]x2 et refait du toboggan. [ãkor] : refait du toboggan. Regarde les autres qui font du piano.

« Tu veux pas essayer ? » Fait non de la tête. Fait du toboggan. [ãkor]. Montre son pansement à la musicienne. Regarde les autres qui font du piano.

« On le range ? » [semwa] « C'est toi qui le range ? » Fait oui de la tête. [semwa]x2

« Tu veux jouer ? » Fait oui de la tête.

Appuie sur différentes touches, sourit. Appuie avec ses doigts, avec son pouce, avec sa main.

[sonpy] « On range celui-ci, on va faire de la guitare » Fait oui de la tête.

Veut passer derrière la musicienne [okwse].

[semwa] « Tu le ranges ? » Fait oui de la tête. Range le piano.

[gitarmwa]. Touche les cordes, gratte les cordes. Sourit. Pince les cordes. Tire les cordes (imitation motrice de la musicienne x10). [ãkor]. Danse un peu.

[sekwadãdã] ? en regardant dedans. « Tu vois une étiquette ? » [ui] [trapesa] [esa] ? en montrant la corde « La corde » [zarivpa]

Met sa main sous les cordes [kw se]x2 [okw se]. Gratte les cordes à 2 mains.

[o] + montre la marque du chouchou à son poignet.

Petit escargot.

Touche la lanière, bloque les cordes « ça marche plus » [nã]x2. Bloque avec les 2 mains [nã]. Enlève ses mains, les remet [samarʃply]. Enlève ses mains « et là ? » [ui]. Remet ses mains, les enlève [si]. Remet ses mains [ebasamarʃply], les enlève [si].

Remet ses mains [ebasamarʃply], les enlève [si]. Remet ses mains [ebasamarʃply], les enlève [si].

Remet ses mains [ebasamarʃply], les enlève [si]. Remet ses mains [ebasamarʃply], les enlève [si].

[gili] « Je fais des guilis ? » Fait oui de la tête.

Remet ses mains sur les cordes [ebasamarʃply], les enlève [si]. Remet ses mains [ebasamarʃply], les enlève [si]. Remet ses mains [ebasamarʃply], les enlève [si].

Remet ses mains [samarʃply] [o] [samarʃply]x2

Pince les cordes.

« On va partir » [nã]x2

« Au revoir » [ãkor]



➤ L.

Séance 1

Prend un coussin et le lâche [epom]x2 [aj] Reprend le coussin, le lance [po]

« *Gentils coquelicots* »

Va se cacher derrière le canapé [kase] [kaʃe] Sort de sa cachette [ekaʃe]. Se cache. [ekaʃe]. Sort de sa cachette, regarde la musicienne mais ne semble pas écouter. Se cache, sort de sa cachette, me regarde [ega]. Se cache, ressort, me regarde, regarde la musicienne. Roule sur le canapé. N'écoute pas.

Me regarde. Se roule par terre. Regarde la musicienne. « *Un petit indien* » semble écouter (pas longtemps). Roule par terre.

Se cache derrière le canapé [rəgade] [ekaʃ]. Roule par terre [o]. N'écoute pas. On lui demande de se calmer. Grimpe sur le canapé [wa]. Se cache [ekaʃe], sort la tête [kuku]. Sort de sa cachette, me regarde. Se couche sur le dos, pieds en l'air. Regarde la musicienne. Se retourne [wa] [a]. Se remet sur le dos.

Viens voir la musicienne quand elle a finit de chanter.

Touche les cordes main droite. Bouche ouverte. Regarde le copain, regarde la musicienne. Gratte main droite (imite le copain). Regarde le copain, gratte le haut de la guitare (imite le copain)

[aj] en touchant les cordes. [nãmwasamfemal] « ça te fait mal ? » [wi]

Caresse les cordes main droite. Met sa main dans la guitare [aj]. Gratte les cordes, me regarde.

Gratte les cordes [o] [uj] [uj] [aj] « aïe » [ajo] [aj] [aj] [o] « On dans les garçons ? » [wi]

La petite mandarine

Gratte les cordes main gauche. Essaie de toucher main droite. Va de l'autre côté, touche le bout des cordes. Ne semble pas écouter la chanson.

Prend un tracteur. [wa]x2 Le fait rouler par terre. [ʃekaʃe] [gekaʃe] « oui » Va sous la table [gekaʃe]x2 [a] me regarde [ga]

Retourne vers la musicienne à la fin de la chanson. Bruit de corde [o].

Petit escargot

Touche les cordes main droite. Regarde la musicienne, attrape les cordes main droite. Pose sa main sur les cordes [aj]x4 pendant que la musicienne joue. N'écoute pas la musique. in de la chanson : [bravo] + tape une fois des mains. Gratte les cordes main droite plein de fois.

[sekwa] ? x2 « c'est un bout de corde » [kwa] « je vais le couper » [apy]. Gratte les cordes main droite. « Je joue ? » [mwaosi] Gratte main droite.

Savez-vous planter les choux ?

Imite son copain : met un doigt sur la corde. Imite son copain : gratte les cordes. « On les plante avec le pied » → son copain tape du pied, L regarde mais n'imite pas. Idem pour l'autre pied.

« On les plante avec le ventre » N'écoute pas, touche le bout des cordes. Touche les cordes.

Tire les cordes une par une [o]x2 Tire à 2 mains. Gratte les cordes. Imite la musicienne : toque sur la guitare. « Y'a quelqu'un ? » [wi]. Le copain toque fort « te fais pas mal quand même ». L toque [aj]x3

Se roule par terre [zsyikafe]. Revient à la guitare, la musicienne toque, il toque [uj]. Regarde son copain, regarde la musicienne. Gratte main droite. Son copain dit [uj] L répète [uj].

S'assoie par terre [ajajaj]x2 Met le doigt dans la guitare [ledwa] Gratte les cordes.

S'éloigne de la guitare. [a] Se laisse tomber [bum]. Se cache, me regarde [gekafe]x3

Les petits poissons

Joue à se cacher avec moi. Prend un doudou, me regarde. N'écoute pas du tout la chanson. Le met dans un lavabo [ə]x3. Lance le doudou. Va le rechercher. Le pose. Se roule sur le canapé.

Vient voir la musicienne à la fin de la chanson. Regarde la musicienne qui fait glisser un lego sur les cordes. Va chercher un Lego. Le tend à la musicienne [atwa]. Regarde la musicienne qui le fait glisser. Lui reprend et le fait glisser. Son copain le met dans la bouche et dit « c'est pas bon ». L le met dans la bouche. Pose le Lego, va chercher le doudou [abebe] en me le montrant. Le met dans une caisse [dedã]x2

Il était un petit homme

N'écoute pas du tout la chanson. Me regarde. Prend une poupée, la met dans le lavabo. Me regarde [gag] « Qu'est-ce que c'est ? » Le pose sur un coussin, me regarde [edodo]. Tire un coussin de tortue [toty]. Prend le tracteur, le fait rouler. [wo] [ta]. Revient vers moi, me regarde. Regarde la musicienne.

Je prend la poupée pour la donner à une petite fille, L se jette dessus [edodo] « ah il fait dodo » [osemal] Reprend la poupée [ododo]

« On va partir »

Vient gratter les cordes main gauche, imite son copain qui toque sur la guitare.

Séance 2

Il est à table entrain de jouer avec de la pâte à modeler. Ne s'embles pas s'intéresser à la musique. Il prend un moule à pâte à modeler [sekwas] ? L l'ouvre [o], le ferme [f m], l'ouvre [o]. Il fait un boudin de pâte à modeler puis le met dans le moule.

[kup] en essayant de couper la pâte avec un couteau [sakup]x2

[op]x2 [kup] [kuto] [sakup] [o]

Il prend un bout de pâte [pətisa] [lala] [melala] [lala]. Il donne un bout de pâte à la nounou qui lui fait un long boudin [owi] ! [s pã] ! [ose s pã] ! L met le serpent dans le pot à pâte à modeler [odədã] [o]. Puis il met tous les bouts dans le pot. Le pot tombe [obububum] [bumbum]. Il regarde la musicienne, ne semble pas du tout intéressé par la musique.

Tous les morceaux de pâte à modeler sont dans le pot [sedədã].

L veut descendre « Reste assis ». Il vide le pot de toute la pâte à modeler, une nounou dit « Alo ? » alors L met le pot sur son oreille.

Il remet la pâte dans le pot [afini]x3. Il regarde la musicienne. Puis ouvre le moule [o] en voyant le boudin dedans [ãkobu] [døbu]. Il tend un morceau à la nounou [ti]x2 [ti tadøbu] « encore ? » [ui].

La nounou lui fabrique des boudins. [owi] ! [sekwa] ? [psss] [se s pã] [pss].

L fait tomber son gobelet par terre [mōgoble] [leumōgobøle] ? [alela] [lela]x3

Prend la pâte à modeler [modøle] [mamodøle]. Lèche la pâte [apabõ]. Lèche à nouveau.

Séance 3

[ja]x3 en lançant un coussin. Se couche sur le ventre, met une moto à la bouche.

La musicienne chante *Saint Jean* en jouant de la guitare. Regarde la musicienne, écoute. Met la moto à la bouche. Me regarde.

[o]x2 s'allonge sur le canapé. ait rouler la moto sur le canapé [brumbrum]. Regarde la musicienne. Prend un poupon par terre [obebe]x2 [bebe] Fait rouler la moto sur la tête du poupon [galat t] [oa]. Met la moto dans la bouche. Regarde la musicienne.

Prend une cuillère, la met dans la bouche.

S'approche de la guitare [o]. S'assoit sur la nounou. Met ses doigts dans la bouche. ait rouler la moto sur ses genoux [bruuu] Dit [bavo] à la fin de la chanson. [vø] en tendant le bras vers la guitare « attends encore un tout petit peu »

S'approche quand la musicienne sort le piano. [sakwa] [kwasa]x2 ? « C'est un piano » [pano] [semwafe] en tendant le bras. « Juste une chanson et après c'est vous ».

La musicienne joue au piano *Les petits poissons dans l'eau* L la regarde ++ Fait rouler la moto sur la guitare [op].

[amwa] en tendant le bras à la fin de la chanson. Appuie sur les touches, bouche ouverte ++

Imite la musicienne qui appuie 3x sur une touche.

Fait rouler la moto sur la guitare [vrum]. Appuie sur les touches du piano. [sekwasa] ? en le montrant. « On va le ranger » [zuu] [f rme] [f m]x2

[ākosa] en montrant la guitare. « Oui, c'est quoi ça ? » [gitar]. La musicienne tape sur la guitare [gili] « Ah tu veux qu'on fasse des chatouilles ? »

La musicienne tape la guitare en chantant, L l'imité : tape du doigt en rythme. [amoto] en mettant sa moto sur la gitare. Imite la musicienne qui gratte la guitare.

Pointe la musicienne [teki] ? « La musicienne » Me pointe [seki] ? « Ségolène » [al n].

« On pose la moto » : la musicienne pose la moto plus loin. [moto] : la reprend. La donne à la musicienne.

Touche la chaussette [sekwa] ? « La chaussette » [sos t].

La musicienne lui redonne la moto [m si]. Il la fait rouler sur la guitare [braaam]. La musicienne prend la moto « on retourne la guitare ? » [atāmwazəvəmoto] Gratte les cordes [moto] ! « Pas sur la guitare ». Fait rouler la guitare sur les cordes. Tire les cordes. Gratte les cordes.

« Fais de la place aux copains ».

S'éloigne. Décroche un faux téléphone [alo] ? Raccroche. Décroche [alo] ? [ui]x2

Revient près de la guitare [jakwadədā] ? « Rien » [kwasa] ? [sekwasa] en touchant les cordes. Tire les cordes. [sekwasa] ? « Les cordes » [cod]. [sekwa] ? « Tu es curieux ! » [kwa] ?

Pince 2 cordes ensemble. Met sa main dans le trou [osekwasa] ? [la] ? en montrant sa main à la musicienne. Met sa main sous les cordes [aaa]

Va chercher le poupon [obebe]. L'amène près de la guitare [tu] [egitar] « Tu veux que le bébé touche ? » [ui]x2 « Attends on va le mettre comme ça » [ui][si]. Fait toucher les cordes au bébé [rəgad] [vwala]. Me regarde [rəgad], me montre la bouche du bébé [labu].

Pose le bébé sur le canapé, lance une balle contre la vitre. La donne à la musicienne [ti] « C'est pour moi ? » [ui]

Reprend la balle. Fait glisser la balle sur les cordes [ākor]. La musicienne fait pareil [nāmwavø] et reprend la balle. Il fait glisser la balle sur les cordes.

[mamoto] en voyant que la musicienne l'a. [ti] en lui donnant la balle. [mamoto]. Prend sa moto.

Met sa main sous les cordes [gili]x2. Fait rouler la moto sur les cordes [vrum].

Tape sur les cordes. Tire les cordes. Il produit un son fort [o]. Tire la même corde plusieurs fois. Montre sa moto à la musicienne [moto] ! Tire la corde [sa], tire la corde [bau]. Regarde une nounou [ega] et tire sur la corde.

S'éloigne, prend une cuillère et une caisse et fait semblant de manger.

➤ Li.

Séance 1

La musicienne commence en chantant « promenons nous dans les bois », Li écoute avec un doigt dans la bouche. Ne finit pas la fin des phrases. Met sa main dans la bouche. La musicienne se « promène » vraiment, mais seule une petite fille la suit en chantant. Li et les autres s'avancent pour continuer de voir la musicienne mais ne la suivent pas.

Dit [ty] pour « loup y est-tu ? » Fait oui de la tête (pour aller s'asseoir)

Écoute le violoncelle. Ne s'étire pas. Regarde la musicienne ou moi.

Jeu du « tape dans tes mains » : Li ne tape pas dans ses mains. Dit [nã].

Li va s'asseoir sur les genoux d'une nounou. Complètement « molle » sur elle, ferme les yeux souvent.

Chanson du « papillon » : Li fait le jeu du coucou avec l'aide de la nounou, puis froncement de sourcils : elle ne veut pas que la nounou lui bouge les mains.

Commence à s'exciter dans les bras de la nounou, se cache la tête avec les mains. Soudain elle descend des bras, sort de la pièce et revient avec son doudou et sa tut. Elle retourne sur les genoux.

Ne fait pas bravo. Regarde beaucoup la musicienne et Cindy qui danse.

« T'essaye de fermer les yeux Cindy ? » → Li se penche pour voir si Cindy le fait. Li ne ferme pas les yeux mais met son doudou sur ses yeux quelques instants.

Demande soudain [ileubebe?] : pointage, va chercher le bébé (jouet) et le donne à Cindy.

Séance 2

Moment du goûter.

Regarde la musicienne, moi, nounou, moi, la musicienne, nounou, la musicienne, moi, la musicienne, nounou.

Écoute ++ la chanson « *Je me promène dans le jardin* »

Pointe un enfant et lui dit [əgalazik]

« Tu veux descendre Li ? » → ait non de la tête + dit [nõ]

« *Gentils coquelicots* » ait des petits cris [ə] !

Regarde la musicienne, moi, nounou, la musicienne.

[o] x7 pendant la chanson

La nounou tousse et Li l'imité.

« *La petite mandarine* »

écoute ++, se balance d'avant en arrière

Me regarde ++ et sourit quand je me mets à danser.

Descend de sa chaise. Met son gobelet sale au lave-vaisselle.

La musicienne sort le piano et commence à jouer *Sonnez les mâtines*. Li s'approche tout de suite et appuie sur différentes touches, tape avec une main, appuie avec 2 mains, appuie plusieurs fois sur les mêmes touches, accélère et ralentit. [wala] Tape à 1 main.

La musicienne tape sur la guitare qui est à côté 2x, Li tape aussi 2x dessus, la musicienne tape 2x, Li 1x, la musicienne tape 3x, Li tape plein de fois des deux mains. La musicienne l'imité. La musicienne tape des doigts, Li des 2 mains (chacun son tour → tour de rôle)

Li appuie sur le piano [oaply] « Pourquoi y'a plus ? » [ekase] « Regarde » : la musicienne lui montre l'embout. Li s'exclame [labu] + pointe la bouche de la musicienne. « Et je fais quoi avec ? » [labu]

« et après dans la bouche je fais quoi ? » « je souffle » [suf]

Montre son oreille

Tape des deux mains sur le piano, puis avec un doigt (imitation de la musicienne)

[o] regarde la musicienne [dybwi]. Tape des 2 mains sur le piano

[aply] « ça ne marche plus »
 La musicienne propose à Mathieu d'essayer. Li s'impatiente [yapadlaplas]
 « Attends Li » Ne respecte pas le chacun son tour : essaye de toucher les touches.
 Touche la chaussette [sos t]
 Ouvre le couvercle du piano. « Tu le fermes ? » [uif m]
 Tape le piano de la main.
 Touche les cordes de la guitare, les grattes, essaie de retourner la guitare.
 « On range celui là et on joue de la guitare ? » [uizugitar]
 « Ca c'est quoi Li ? » [gri] [blø] « Ça ça s'appelle un piano » [panio] « piano » [pano] « et ça c'est blanc » [bøb] « et ça c'est ? » [ruʒ] « noir » [nwar] « et ça c'est ? » [dyruʒ] « du noir » [dynwar]
 « Allez, on le range dans la boîte ? » [wi]
 Li gratte les cordes à 2 mains, tape à 2 mains, avec les doigts, à 2 mains, à 1 doigt, à 2 mains.
 Change de côté.
 Tire les cordes avec les doigts.
 « On chante ? » [wiʃāt] « Qu'est-ce qu'on chante ? » [ekargo]
 [saaa] [me-o-n t]
 Chante en même temps que la musicienne (transcription impossible).
 La musicienne s'arrête de chanter.
 [samenon t] « Aussitôt qu'il pleut il est tout... » [nōpasa]
 « Une souris verte » : chante en même temps que la musicienne (transcription impossible)
 « Je la mets dans mon tiroir elle me dit il fait trop... » [nwar] « Elle me dit il fait trop... » [nwar]
 « Dans ma culotte, elle me fait 3 petites.. » [krot]
 Tripote la chaussette pendant la chanson.
 Tape sur la boite du piano
 La musicienne retourne la guitare.
 Li tape à 2 mains dessus. La musicienne chante « Savez-vous planter les choux ? » et tape avec ses doigts. Li imite : tape avec ses doigts, même rythme que la musicienne. Tape avec ses mains.
 « On les plante avec les yeux » Li cligne des yeux. Les adultes rigolent. Li s'en va [nã]
 « On s'est pas moqué Li tu étais... » Li lui coupe la parole en criant.
 Crache. « Viens » [nã]
 S'approche à 4 pattes [nãpatwa] à un garçon qui s'avance vers elle.
 La musicienne fait des guilis à la guitare. Li revient. Tape sur la guitare à 2 mains. « Qui c'est qui va avoir des guilis ? » [li***] « Des guilis pour qui ? » [purli***] « Mets tes mains dessus » Li met les mains sur la guitare. [gili] « Des guilis pour qui ? » [ali] « Des guilis pour qui ? » Pointe Mathieu et dit [matiø].
 Tape sur la guitare des 2 mains.
 Caresse la guitare (imitation de la musicienne) [purli***] la musicienne lui caresse les joues. « Pour qui les caresse ? » [ma***] et le pointe [dekar s] « Des caresses pour qui ? » [purli***]
 Pousse son voisin [palaplas]
 « Attention je la retourne » [atun] x2 Viens sur les genoux de la musicienne. Gratte les cordes à 2 mains. Regarde la musicienne. Bouche ouverte. [o] « Tu peux chanter aussi, qu'est-ce que tu chantes ? » [ekargo]
 Gratte les cordes à 2 mains. [osamarʃply] « Si ça marche » Gratte les cordes à 2 mains.
 « Tu redescend Li » [nō] « C'est mon tour » dit un garçon [li***] « C'est le tour de M***** » [nōli***] → chacun son tour difficile. « Et après ce sera Mathieu » [nōli***] « Chacun son tour » [li***]
 « Li tu as fait en premier » [wipræmie]
 Tape derrière la guitare avec les mains, fait des guilis à la guitare.
 C'est le tour de Mathieu [li***]
 Tape sur le côté de la guitare. « C'est chacun son tour » [wisōtur]
 [li***] Monte sur les genoux de la musicienne. Gratte à 2 mains [li***]

Descend des genoux. Tape derrière la guitare avec les 2 poings, puis les 2 paumes. Passe la tête au dessus de la guitare [kuku] Gratte derrière la guitare. Tape le manche. [li***] « Maintenant on va aller voir les copains » [bawi] « Ségolène et moi on s'en va » [bawi]
Fait au revoir de la main [ovwar]

Séance 3

La séance se déroule dehors. [əəə] en écoutant et en restant à l'intérieur. [m]x3

Me regarde.

Il était un petit homme. [ə]x2

Vient en suivant la nounou. Va sur ses genoux. Me regarde (nounou la « berce »).

Emmenez-moi au bout de la terre : me regarde +++ écoute, regarde les copains.

Dans mon jardin : s'appuie la tête sur la nounou. Me regarde, regarde la musicienne, bouche un peu ouverte. Calme +++ Regarde dans le vide. Regarde la musicienne qui sort le piano. Regarde Anis qui en joue.

« Tu veux faire la musique toi aussi ? » Fait non de la tête + appuie sa tête contre la nounou.

Nounou repose la question → fait non de la tête.

Descend de la nounou.

Appuie doigt main gauche sur différentes touches, tape une touche, regarde la musicienne, appuie différentes touches (que les noires), glisse sa main dessus, tape de la main, tape du doigt [m]x2.

Bouche ouverte

Tape du doigt main droite, glisse la main droite, appuie une touche main droite.

« On le range ? » → ne répond pas. « Tu veux m'aider ? » [amwa] [a t] [amwa] : ferme le piano. [aaa] en le fermant.

[ama] Gratte la guitare des 2 mains. Tire les cordes avec les pouces des 2 mains. Imitation motrice de la musicienne : tire une seule corde (avec le pouce pour elle). Tire différentes cordes avec le pouce, avec le doigt, avec 2 pouces, avec plusieurs doigts. Bouche ouverte.

Imitation motrice de la musicienne : gratte des 2 mains → tour de rôle

Tire une corde avec 2 pouces, avec un pouce.

Bouche ouverte +++ Réitération de tirer 1 corde avec 2 puces [o], avec un pouce, avec 2 doigts.

Gratte à 2 mains. Tape à 1 main, glisse une main, doigts dans la caisse de résonance [o], glisse main.

Tour de rôle, la musicienne gratte, elle tire une corde. Tire 2 mains, gratte à 2 mains.

« Tu veux chanter ? » [nõ] et s'en va.

Revient gratter la corde à 2 mains. [m] pas contente (pousse Mathieu). Pleure par qu'on lui a dit qu'il avait aussi le droit. Nounou la prend dans ses bras : se calme tout de suite. Tend les bras pour aller avec une autre nounou.

Séance 4

La séance se déroule dehors. Ecoute, s'approche, s'assoit à côté d'une nounou.

La musicienne remplaçante s'assoit à côté d'elle. Regarde ++, fronce un peu les sourcils.

Accordéon : écoute ++ Regarde la musicienne remplaçante ++, moi un peu.

La nounou lui prend le bras pour danser, elle attrape la main de l'autre nounou.

Regarde les autres qui dansent. Ne sourit pas, mange son goûter.

Une nounou qui danse lui tend les bras : la rejoint. Saute un peu.

Regarde les autres qui jouent en bas, regarde la musicienne remplaçante qui passe près d'elle mais ne semble pas vraiment écouter.

Sac magique : la musicienne remplaçante sort des bâtons maracas (sorte de petits bâtons de pluie), s'approche, en attrape un. « tu le veux ? » → absence de réponse.

Le secoue un peu, regarde les autres. Se rapproche.

La musicienne remplaçante joue de l'accordéon : tous les autres jouent de leur instrument en même

temps. Li ne secoue presque pas son bâton (rare +++), ne réagit pas aux changements de rythmes des musiques.

Vient toucher l'accordéon, bouche ouverte +++ Appuie sur des touches.

Ne secoue pas son bâton à la chanson très rapide.

« encore ? » Fait oui de la tête. Secoue un peu son bâton. Le tend à la musicienne remplaçante. Musicienne remplaçante le secoue, puis le pose.

Li regarde Anis le prendre, ne réagit pas. Ne cherche pas à avoir un autre instrument. Regarde les autres qui jouent en bas (semble déconnectée).

La musicienne remplaçante s'approche avec l'accordéon : appuie sur les touches avec le pouce gauche (bouche ouverte), appuie plusieurs fois la même touche, une longue fois la même touche.

La musicienne remplaçante se redresse et Li tend le bras pour essayer de toucher encore. N'écoute pas la musique, veut juste toucher.

Prend une maraca, la secoue en regardant les enfants d'en bas qui dansent. Secoue ++ Secoue à 2 mains, puis de nouveau main gauche.

« On met les instruments dans le sac ? » s'approche et range la maraca.

« Est-ce que tu fermes le sac ? » [wi]

[ileu] ? en cherchant un instrument que la nounou cache.

« est-ce que c'est bien rangé ? » Fait oui de la tête.

La musicienne remplaçante joue à nouveau de l'accordéon : [a] et s'approche pour toucher, appuie différentes touches.

Va prendre la main à une nounou, nounou la fait danser, sourit ! Rigole !

Ne danse plus quand la nounou lui lâche la main. Regarde les enfants d'en bas (semble à nouveau déconnectée).

Regarde +++ un garçon qui n'est pas de l'unité qui joue de l'ukulélé.

Proteste pour garder sa place en poussant [m] x2

Séance 5

[i] [y] [ə]

« Met la main devant la bouche quand tu tousses » [nã]

Goûte. Tend les bras vers la nounou pour être portée.

Une chanson douce

Ecoute la musicienne, la regarde. Descend de table [və][a][o] fait le tour de la table [ula]. Va voir le bébé Sonia [kukusonia]x3 [uuu] [kukusonia] « laissez-la tranquille » [nã]x2 « viens écouter la musique » [nã]. S'en va. Revient, crache.

Il était un petit homme.

Saute en faisant [ymmm]. S'en va. Revient avec un jouet [kuku] [o]x2 « viens t'asseoir » [nã] « Le lapin de Pâques ne va pas passer » [nã]. S'en va.

Revient avec un ballon en plus [ə]x3 « Viens t'asseoir » [nã], lance le ballon [a] « Bon ça suffit » [nã] « Li le ballon c'est dans le couloir » → une nounou l'emmène dans le couloir.

Colère + pleurs.

Reviens « T'es calmée ? » Fait oui de la tête « Regarde-moi ça t'as vu ton T-Shirt ? »

Tourne tourne petit moulin Tend les bras à l'autre nounou pour qu'elle la porte. Viens sur ses genoux. Ecoute et regarde la musicienne.

Ouvrez la cage aux oiseaux Une nounou donne un gâteau à un enfant [ləgatomwa]+pointe « tu as déjà goûté ». Me regarde. Nounou la balance, elle rigole [ãkor] [amwa] « Tu veux me porter ? » [ui]

Vient taper sur la guitare [o] [i] « On fait des guilis pour qui ? » [purli***] en se désignant. « des guilis pour qui ? » [mato] en le pointant. Un garçon dit « pour Li » la musicienne demande « pour Li encore ? » Li fait oui de la tête. « Pour qui ? » [purli***] en se pointant. « Pour Anis ? » [nõpurli***] La musicienne gratte la guitare [nãpurli***]

La musicienne prend le piano [o]x6 [emwa]x2 [wa] [nã] en poussant un copain.

Appuie des touches avec le doigt [ano]. Appuie plein de fois dessus [o] [py] « ça ne marche plus

comme ça » Appuie avec les 2 pouces, puis avec la main gauche [o]
 Imitation motrice de la musicienne : appuie plein de fois une même touche (imite le rythme).
 [seki] ? la musicienne appuie sur une autre touche [olot] « Regarde » [kwa] Pousse son voisin.
 [evwala]x7
 (le piano ne marche plus) → Li souffle dessus [mwaesufle] « T'as soufflé dessus et ça marche pas ? » Li souffle à nouveau dessus. « C'est que quand c'est moi qui souffle que ça marche ». Li tape sur les touches. Pousse son voisin [nã] Prend un jouet [evwala]x4
 La musicienne range le piano [emwa]x3. « Tu m'aides ? » [ui] Aide la musicienne à ranger le piano. [ileugitar] ? La musicienne prend la guitare. Li pousse son voisin [nã] Gratte les cordes. Un garçon pousse tout le monde, y compris Li [nõma***] [li***]. Gratte les cordes à 2 mains. [sekwasa] ? en pointant la chaussette. S'en va, ramasse du pain par terre [evwala] « Li tu l'as trouvé où le pain ? » « T'as encore faim ? » Fait oui de la tête. « T'as pas été le chercher à la poubelle ? » [nã] « T'arrête de me dire non » « Tu l'as trouvé où ? » [latabl] Met le pain à la poubelle. « Tu l'as mis à la poubelle ? » [ui] Tombe par terre (sans se faire mal) [aj]
Viens me voir [osekwasa] ? en pointant mes feuilles « mes notes » [kwa]

➤ A.

Séance 1

Séance débute au moment du goûter. A assise à table.

Écoute la musicienne en mangeant. Regarde la musicienne et les enfants qui arrivent.

Pendant les 10 premières minutes, A écoute sans parler (violoncelle seul ou avec chants), ne sourit pas mais semble apprécier. Me regarde plusieurs fois.

Tourne la tête en entendant Elvana arriver.

Reste calme malgré son voisin qui fait des bêtises (il fait des bulles dans son verre en faisant du bruit). Semble écouter mais ne regarde pas forcément en direction de la musicienne.

Au bout des 10 premières minutes : premier sourire + légers balancements du haut du corps de gauche à droite.

La musicienne tape son archet sur la table : sourit quand un son très aigu est produit.

Descend de table. S'approche un peu de la musicienne mais me regarde, repart en sautant sur place (pas de musique à ce moment là) car la musicienne essaie de consoler une petite fille qui pleure.

A arrive jusqu'à moi en faisant des bonds. Au passage elle prend son doudou + sa tut qu'elle met à la bouche. Ne s'intéresse pas aux bruits « rigolos » que fait la musicienne.

Je lui demande « c'est quoi ces bruits bizarres ? » → se rapproche de la musicienne (dans son dos), me regarde toujours, puis regarde la musicienne et sourit en écoutant. Au bout de quelques minutes, elle passe sur le côté pour mieux voir.

Puis retire sa tut et demande [sekwasa?] en touchant les cordes. Elle touche à différents endroits les cordes, à 1 main, à 2 mains. Tape sur le violoncelle. La musicienne lui demande de faire doucement, de faire des caresses : elle caresse. Remet sa tut.]

Sac magique : très intéressée et prend tout de suite un instrument, elle tape dessus à 1 main. Dit [titru] en mettant la main dans le trou. Le lâche et va fouiller dans le sac. Elle prend un verre-ballon, pince le ballon [o] ! en entendant le bruit et en regardant la musicienne. Recommence : [o] en montrant à une nounou ! Recommence encore [o] et la musicienne lui répond [o]. Elle recommence une dernière fois, sans dire [o] et va chercher autre chose dans le sac.

Elle sort le marimba, mais le pose tout de suite et reprend le verre-ballon qu'elle continue de pincer. Proteste en grognant quand un copain veut lui prendre. Répétitions du pincement (sans exclamation).

La musicienne joue à nouveau du violoncelle et A danse immédiatement, le verre-ballon à la main. Elle balance son corps de gauche à droite avec un grand sourire.

La musicienne prend une fille sur ses genoux → A s'avance en tendant les bras [mwa]. La musicienne lui dit « après ». A n'insiste pas et regarde. Elle continue de pincer le verre-ballon. Danse à nouveau.

Quand elle voit la musicienne faire descendre l'autre petite fille, elle s'exclame [afl] avec une intonation de joie.

La musicienne lui demande de poser son gobelet, en lui montrant la table. A s'exécute. Mais un copain lui prend et elle crie en sautant sur place pour protester. La musicienne lui dit que c'est pas grave « viens faire du violoncelle ». A se calme tout de suite et va sur la musicienne. Grand sourire. Elle prend l'archet à une main et la musicienne l'aide à jouer. Puis elle le prend à deux mains. Concentrée ++ sur ce qu'elle fait. Exclamations [o] quand des bruits étranges sont produits. Rigole. Tape avec l'archet sur les cordes en le tenant à 1 main, puis à 2 mains.

Regarde autour d'elle et pousse la musicienne d'une main : elle veut descendre... et va se cacher sous la table ! Elle sort de sa cachette et vient vers moi, je lui montre un instrument « regarde A » et je lui montre comment on peut y jouer. Elle s'en fiche et prend le marimba, qu'elle pose par terre. Tout de suite après, elle va chercher un tam-tam et tape dessus à 1 main. Elle le pose à côté du marimba. Je lui demande « qu'est-ce qu'on peut faire avec ça ? » mais elle s'en va.

Elle semble se lasser de l'activité, cela fait presque 30min que la musicienne est là, il y a 7 enfants, beaucoup de bruit. A grimpe sur le petit bord, près de la fenêtre. Elle essaye de fermer la fenêtre. Une des nounous lui demande d'arrêter et va elle-même fermer la fenêtre. Du coup, A revient vers la musicienne.

Elle prend le tam-tam et tape dessus. Elle le laisse pour les maracas. Il y en a 3 par terre. Elle en prend 2, les secoue et les tape l'une contre l'autre. Elle se tourne vers moi pour me montrer et les secoue en me regardant. Elle est embêtée car elle veut les 3. Elle finit par les prendre toutes, à deux mains. Elle vient m'en donner une. Je lui dit « tu me fais de la musique ? » mais elle ne fait rien.

Bruit+++

Elle tend une maraca à une nounou, mais elle ne la voit pas. A attrape un couvercle de pâte à modeler qui était sur la table, le montre à la musicienne [patamodle]. La musicienne ne réagit pas et une nounou prend le couvercle à A.

A attrape un verre-ballon qui a perdu son ballon (un verre donc!), va à la dînette et fait semblant de le remplir d'eau. Elle me l'apporte avec un grand sourire.

Bagarre avec un copain pour des baguettes. A réussit à en garder une. Elle commence à taper sur le marimba, mais le même copain vient l'embêter. Du coup une nounou lui met le marimba sur la table pour qu'elle soit tranquille. A grimpe sur sa chaise, mais au même moment la musicienne dit « on range les instruments ». La nounou retire le marimba à A avant qu'elle ait eu le temps de jouer. Le petit garçon continue de l'embêter. A dit [nã] [nã] car elle veut jouer.

Mais elle écoute la musicienne et l'aide à ranger les instruments. Elle ramasse une maraca par terre puis elle prend un verre-ballon à un bébé, ce qui déclenche des cris ! La nounou vient la disputer en disant « qui vous a dit de prendre les affaires d'Aurélien ? » et elle lui redonne le verre-ballon et la maraca. Cela déclenche une colère chez A qui voulait reprendre la maraca. Elle pleurniche et se roule par terre.

Finalement elle se calme et s'approche du violoncelle dont elle touche le pied. La musicienne lui dit « non » et lui demande de ne pas toucher. Mais elle n'écoute pas et commence à toucher les cordes. Une nounou vient la chercher par le bras. Elle se couche par terre en pleurnichant puis se relève et s'approche du violoncelle. La nounou la prévient « A, attention ». A répond [t] (pour putain). La nounou lui dit « Tu sors de là si tu dis ça ». A proteste tout de suite en disant [nã] et en pleurant, criant.

Elle va prendre son doudou et sa tut, puis revient écouter une petite fille qui joue du violoncelle. Elle tend les bras vers une nounou pour être portée. Un autre garçon vient sur les genoux, A n'arrête pas de le pousser, [t].

La musicienne lui fait une chanson personnalisée « A s'est calmée ! » et A se balance d'avant en arrière, puis finit par sourire à nouveau.

A ferme les yeux à la demande de la musicienne (quelques secondes). Écoute calmement La musicienne qui joue du violoncelle. Fait au revoir de la main.

Dit [mesi] puis [mesisara] en restant assise par terre, calme, petits sourires.

Séance 2

A arrive en courant. Me regarde, regarde la musicienne. Sourires ++

S'assoie sur une table basse. Descend et va s'asseoir avec une nounou. Pointe une chaussure qui traîne par terre.

« *La petite mandarine* »

Va taper à la fenêtre des 2 mains. Écoute la musicienne, regarde la musicienne.

Fait bravo, saute sur place.

S'approche de la musicienne, la regarde, regarde ses mains, la musicienne, ses mains, la musicienne, ses mains.

Touche la sangle pendant que la musicienne joue.

Fait bravo. Va sur les genoux d'une nounou.

« On chante le petit es... » [kargo]

En finissant les paroles : [do]

En même temps que la musicienne : [samezon t]

En finissant les paroles : [t t]

« Qu'est-ce qu'on connaît d'autre ? » [lekako]

« *Tourne tourne petit moulin* »

[tuntun] [taptap] [mul]

« *Une souris verte* »

Prend un petit sac qu'elle ouvre/ferme/ouvre

En finissant les paroles : [kø] [lo] [ʃo]

En répétition : [tiwar] [nwar] [ʃapo]

« Qui vient jouer de la guitare ? » [aʃle] Gratte main droite, gratte main gauche. La musicienne chante « *Une souris verte* » « et ça fera... » [kagotuʃo]

Retourne s'asseoir sur la nounou. Pointe la musicienne [sara]

écoute les autres qui jouent, doigts dans la bouche. Pas de problème pour le chacun son tour.

Me regarde. Regarde la musicienne, moi, la musicienne. Laisse tous les autres jouer.

Passes les doigts sur sa bouche. Regarde les autres jouer. S'approche. « il n'y a pas assez de place »

Va sur le côté pour regarder.

La musicienne retourne la guitare et tape dessus avec les doigts. A regarde. « Viens » A tape des 2 mains dessus. La musicienne tape avec les doigts « regarde ». A fait pareil.

« *Savez-vous planter les choux ?* » A chante aussi (transcription impossible).

« On les plante avec quoi ? » Ne répond pas et s'en va à 4 pattes. Saute.

« On les plante avec les pieds » A tape du pied par terre, des 2 pieds.

« On les plante avec les genoux » A tape ses genoux au sol.

La musicienne fait des guillemets à la guitare mais A ne regarde pas. Va voir les nounous de l'autre unité qui viennent d'arriver.

La musicienne sort le piano. A sort de la pièce puis revient en courant.

« Comment ça s'appelle ? » [ano] « Comment ça marche ? » Ne dit rien, regarde la musicienne.

Écoute la musicienne qui joue.

« On joue chacun son tour ». A attend. Appuie les touches avec 1 doigt, toute la main.

En attendant son tour : touche la chaussette et le couvercle. « Laisse ça » Continue de manipuler.

« Fais comme moi » → échec !

A touche chaque touche noire 2x, puis plein de fois les mêmes touches.

« Bravo » → A tape 2 fois la guitare avec les mains.

[bavo] + frappe des mains en me regardant (recommence 1x)

Pousse une copine, me regarde.

[ovwarkamij]

Séance 3

Ecoute la musique depuis la table. Finit par descendre et nous regarde +++ de loin.

Il était un petit homme. Se met assise avec une nounou, écoute ++. Calme, sourit. Fait bravo puis se lève, va dans le tunnel. Ramène un coussin, se jette dessus.

« messieurs mesdames applaudissez » → applaudit.

S'éloigne un peu, *Emmenez-moi au bout de la terre.* écoute et regarde, sourit. Puis dit [saje]x3 et s'en va. Les enfants n'écoutent plus, les nounous ne disent rien : bruyant ++ Excités ++.

Grimpe aux barreaux des jeux. Puis [ãkor]x5 en venant vers la musicienne. S'en va en courant, revient. Touche la chaussette [sekwas] « une chaussette » [esa] en touchant la pince « une pince » [p s]. L'autre petite fille a fini de jouer de la guitare [a]le]x3. Tape sur le dos de la guitare. Tend les bras pour monter sur la musicienne [môte]x5

S'éloigne en attendant, me montre une valise.

Revient à la guitare, touche les cordes, tire les cordes pour regarder dans le trou « Non ne fais pas ça » → A recommence. Gratte les cordes.

Petit escargot [kargo] [do] [zon t] [kilplø] [ørø] [t t] Gratte les cordes à 2 mains.

Vient près de moi « Tu veux venir ? » Fait oui de la tête. Vient sur mes genoux. Calme, écoute les autres qui jouent.

La musicienne sort le piano « C'est quoi ? » [pianosa] en le pointant. Se mettent assis à la demande de la musicienne [o]. écoute. La musicienne joue « petit moulin » et A imite une copine qui tourne les mains.

Puis [a***]x2 pour jouer du piano. Appuie les touches avec les pouces. Touche la chaussette quand c'est pas son tour.

Vient vers moi, tend les bras pour que je la porte. Vient sur mes genoux.

Ambiance bruyante +++++ mais écoute malgré tout

Touche mes feuilles [sekwas] ? « Mes notes » [not]

[ovwar] + fait au revoir

Séance 4

Regarde la musicienne remplaçante qui joue de l'ukulélé. Sourit. Regarde ++

Me regarde, regarde la musicienne remplaçante ++ Suit la musicienne remplaçante qui se déplace, avance, recule comme elle.

« On s'assoit » → s'assoit par terre. Puis va à sa place à table pour le goûter.

Regarde la musicienne remplaçante ++ Sourit. Me regarde. [o] [o] [a]

« Qui ferme les yeux » Imitation de la musicienne remplaçante : ferme les yeux et secoue la tête

Captivée +++

Bonne nuit la lune

Toujours captivée, sourit un peu, me regarde, regarde ++ la musicienne remplaçante.

[o] : imitation verbale de la musicienne remplaçante.

La musicienne remplaçante approche l'ukulélé d'A « à toi ? » → tend le doigt pour toucher, mais la musicienne remplaçante le retire pour faire une blague, « à toi ? » → n'ose plus toucher ! « oui ? non ? à toi ? » → gratte les cordes !

La musicienne remplaçante prend l'accordéon. Captivée +++ suit du regard la musicienne remplaçante partout où elle va.

Cache-toi ou la chat t'attrapera → se cache avec la main (imite une petite fille).

« cache-toi cache-toi » « tu te caches ? » → se cache

« un souris blanche cachée sous la planche... » → se cache quand la musicienne remplaçante s'arrête (anticipation)

Musique d'Amélie Poulain à l'accordéon : écoute et regarde +++

« encore ? » fait oui de la tête.

La musicienne remplaçante sort des carillons de clochettes : écoute et regarde +++

La musicienne remplaçante lui donne un carillon « tu le veux ? » [wi], le prend main gauche, le pose sur la table, tire les petites cordes qui dépassent. Secoue le carillon.

La musicienne remplaçante joue de l'ukulélé. « je vais les ranger » A lui tend son carillon « tu me le donnes aussi ? » [wi]

L'eau vive à l'ukulélé : écoute ++

La musicienne remplaçante prend l'accordéon, le montre à un enfant. « toi aussi après ? » → A fait oui de la tête. « quand tu auras fini de manger, ok ? » [oke] « ok » « ok ok » [okéoké] « kao kao kao » [kao] [kao] « loukouloukoulou » [lukulu]

« Tu as fini A ? » [ui] Va se laver les mains.

Touche les boutons de l'accordéon main gauche, main droite [o], appuie avec le pouce différents boutons, touche ceux de l'autre côté [o], appuie à nouveau du côté droit avec main droite différents boutons.

La musicienne remplaçante joue de l'accordéon : danse « on tourne » tourne.

« ça va aller très vite, tu es prête ? » : fait oui de la tête. Tourne, danse, regarde la musicienne remplaçante++

Courre dans la pièce.

La musique s'arrête « on ne bouge plus » : ne bouge plus. La musique reprend : ne bouge pas.

Essaye d'appuyer sur les touches, captivée +++

« ah ça ne fonctionne plus » [apy]

« je ferme le sac » [f rme]. « et le ukulélé je le prends ? » [wi] Gratte un peu les cordes « tu fais de l'ukulélé ? » [wi]

Séance 5

[nã]

Sourit. S'assoit, se met sur le dos. Roule. S'assoit, écoute. Enlève ses chaussettes. [aj] en tendant son pied.

Il était un petit homme. Se lève, tourne sur elle-même. S'en va, revient regarder, repart avec un garçon, parle avec lui, nous pointe. Revient en courant. Court, s'accroche aux jeux [pyi]. Descend, court, se roule par terre en rigolant ++

Tourne tourne petit moulin Continue de rouler par terre. Fait tourne, tourne avec ses mains (imitation motrice de la nounou). ait un câlin à la nounou, puis à l'autre.

Ouvrez la cage aux oiseaux Imitation motrice d'une petite fille qui saute. Rigole +++

Se couche sur le dos tout près de la musicienne, la regarde et l'écoute ++ Imitation de l'autre petite fille qui saute, rigole +++ Tourne sur elle-même [tun], tourne à 4 pattes (imitation motrice), avance sur les genoux (imitation motrice). Rigole +++

La petite mandarine

La musicienne sort le piano → s'approche tout de suite. Sourit dès que la musicienne joue, fait bravo. Appuie doigt main gauche. [ãkor], appuie différentes touches, appuie long sur une même touche.

« A toi Ly*** » [nã] Va voir une nounou en attendant. Un peu excitée. Tape sur les mains de la nounou [tap]x3 « tu va faire du piano ? » [ui]. Revient au piano. Appuie sur différentes touches.

« Bravo » [nã] « encore ? » [kor] « Viens te mettre là » [ui] [ãkorfe] [fe] [ãkor].

« Tu vas faire comme moi » : la musicienne appuie 3x sur une touche, A appuie 4x

« écoute » : la musicienne recommence, A fait pareil. « ouais » [ãkor] Appuie sur les touches.

Appuie avec les 2 mains sur les touches. A aide la musicienne à ranger le piano.
Une petit fille arrive (elle est dans les bras d'un adulte), A tend les bras vers elle.
[bəbləbəbləbləa]

Ne s'intéresse pas à la musicienne et aux enfants qui tapent sur la guitare. Veut venir sur mes genoux. Redescend en entendant la chanson *Coucou hibou* que la musicienne personnalise.

Tape le rythme sur la guitare et répète [kukulilia], « coucou Emma, coucou Emma » [ema]

Fait des guilis à la guitare, tape sur la guitare à 2 mains.

La musicienne retourne la guitare. Gratte les cordes. Tape à 2 mains. Gratte à un doigt, à 2 mains.

Chantonne en grattant les cordes (intranscriptible)

Frère Jacques [f re] [zak] [f re] [zak] [domevu] [dōg] en chantant en même temps que la musicienne. Gratte les cordes de la guitare.

Pointe un garçon et le dénomme [zefon]

« On s'en va »

[orvwarkamij] [kamij]x3

➤ AM.

Séance 1

Moment du goûter. « *Je me promène dans le jardin* »

AM regarde la musicienne. Écoute. Regard dans le vide. Applaudit à la fin de la chanson.

« *La basse-cour* » Écoute, regarde la musicienne. Applaudit à la fin.

Pointe le piano [sa]. « Après on le prendra » « Qu'est-ce que tu connais comme chanson ? » [kətkət]

« Cot cot cot codec, cot cot cot... » fait non de la tête [nō]

« *Petit escargot* » écoute, regarde la musicienne, regarde dans le vide, me regarde. *

Ne finit pas les paroles de la chanson.

« Une souris verte » init les paroles [v t] [t t] [kø] [iø]

Sourit.

« Prend ton goûter et après tu viendras jouer » Fait non de la tête « si si » Boit son lait.

La musicienne fait un bruit bizarre [o] et pointe les cordes x 4

« *La petit mandarine* » écoute, regarde la musicienne, regarde un enfant qui pleure, regarde la musicienne. Me regarde, regarde la musicienne, me regarde, regarde la musicienne.

La musicienne passe un doigts sur les cordes. AM fait pareil. La musicienne recommence, AM aussi.

Gratte les cordes à 1 main.

Gratte les cordes avec l'autre main. Me regarde. Gratte avec un doigt. Gratte avec la main.

« Bravo Maria » Gratte avec un doigt.

La musicienne amène la guitare à un autre enfant. [mwa] « Après » « C'est la guitare » [agitar] [purf r myzik]

Un enfant s'approche d'AM : [nāmaplas] et le pousse. « Laisse Man***** » [maplas]

[myzik] et gratte les cordes main gauche. Gratte des 2 mains. Un enfant touche les cordes [nā] [mwa]

Finit son verre [saje]. Man***** s'approche [nō]

[saje] x3 Met la bavette sur le verre, dans le verre. Tend le verre [saje]x2

« Met la bavette et le verre au sale » → s'exécute

[sapik] 3x à une nounou. Me regarde. Va derrière la musicienne. Essaie d'ouvrir la boîte du piano. Regarde la musicienne. Essaie à nouveau.

La musicienne prend le piano. « tu m'aides à l'ouvrir ? » [ui] « Qu'est-ce que c'est ça ? » [sasemyzik] « C'est quoi comme musique ? » [myzikhōmaria]

« ça marche pas » [nã] « Pourquoi ? » [kwa] « Pourquoi ça marche pas ? Regarde » AM pointe le tuyau. « Je le mets où ? » [dãlabuʃ]
Touche avec un doigt. Fait bravo.
La musicienne prend la guitare.
[amwa] Appuie avec la main, avec le doigt, avec le pouce.
« C'est chacun son tour » → pleurs. Nounou la prend dans ses bras pour expliquer, se calme.
Revient gratter les cordes à une main.
Ouvre la boîte du piano.

Séance 2

Moment du goûter. Me regarde, sourit en réponse. Regarde la musicienne.

J'ai voulu planter un oranger

Ecoute, me regarde, sourit en réponse, regarde la musicienne. Tape le rythme du pied.

Il était un petit homme. Ecoute, doigts dans bouche. Tape le rythme avec les pieds. Se balance en rythme pendant toute la chanson.

« Vous vous casserez le bout du nez. Le facteur y est... » → se touche le nez (pour elle-même, ne regarde pas les adultes).

« On lui a raccommo   avec du joli fil doré » → se touche le nez

« mais le fil s'est cassé » → touche son nez en rythme

« a rattrapé le bout du nez » → touche son nez

« mon histoire est terminée » → touche son nez

« mon histoire est terminée » → touche son nez

« messieurs mesdames applaudissez » → applaudit « bravo AM », sourit en réponse.

Emmenez-moi au bout de la terre :   coute, tape le rythme du pied.

La musicienne commence un nouvel air, puis s'arrête subitement . [o] + tourne la tête vers la musicienne.

Idem [o], regarde la musicienne, moi. Rigole. Idem [o], me regarde. Idem [o]

Gentils coquelicots. Tape le rythme du pied. S'arrête dans la chanson [o], idem : rigole. Idem : rigole, me regarde. Fait [o]    la fin de la chanson.

La musicienne sort le piano, un garçon en joue. Cuillère dans la bouche : [wa] [o] [wa] [wa] [a] [o] [o] Se tourne vers les adultes [isuf] [a] [o] [a] [a]

« Bravo Ky*** » [amwa]x2. Sa sœur joue [a] « Bravo Anne-Sara » [amwa] Nathan s'approche [nãnatã] [tydwadjaekute]. Appuie sur une touche doigt main gauche, regarde la musicienne [osamaʃply]. Appuie les touches, sourit, me regarde, appuie doigt main droite, appuie sur différentes touches. Bouche ouverte. « Bravo Maria ». Accepte de laisser son tour. [o] en écoulant le copain.

La musicienne prend la guitare, AM se penche tout de suite dessus. « C'est quoi ça ? » [myzik] « C'est quoi comme instrument ? Un piano ? » [nãpa pano] « C'est quoi alors ? » [myzik] « Une guitare » [itar]. Gratte main gauche. Imitation motrice de la musicienne : tire une seule corde. Tire d'autres cordes, me regarde en souriant ++. Gratte les cordes, me regarde et sourit ++ [ãkor] [sapik] en pointant sa main qui grattait la corde. « non ça fait pas mal, tu peux faire des caresses regarde » → imitation motrice : fait des caresses aux cordes. Tire une seule corde [o], gratte les cordes.

L'autre garçon a finit de jouer [amwa]. Patiente.

[o]x2 (Nathan a fait tomber une photo) « Finis ton lait » [nõ]

[ati py] en répétant mes mots. [edebetizla] [zedesã] en descendant de sa chaise.

Petit escargot [go] en finissant les paroles.

Séance 3

Petit Lapin à l'ukulélé.

Sort de la sieste. Sourit, danse un peu. Regarde la musicienne remplaçante ++ S'assoit par terre.

Ecoute ++ Me regarde, sourit en réponse. Regarde la musicienne remplaçante ++, me regarde, sourit. Ecoute attentivement.

ait presque bravo (s'arrête en joignant les mains).

Colchiques dans les prés : la musicienne remplaçante sort des carillons fabriqués avec des coquillages et les montre aux enfants en chantant. Regarde +++ Va s'asseoir sur une chaise.

La musicienne remplaçante joue de l'accordéon. Ecoute, sourit. [o] [o]x2 [o] écoute l'accordéon +++

Le bonheur est ailleurs

« Je voudrais des ailes pour pouvoir voler » → une nounou lui demande « tu voles ? » en faisant le geste → AM fait le geste avec sa main.

« Il en avait assez de voler, voler » → refait le geste toute seule.

Fait bravo à la fin de la chanson.

La musicienne remplaçante fait jouer un enfant : son très grave [o] en me regardant. [a] en me regardant. [o] !

« Toi aussi tu veux essayer ? » [wi]

Descend pour essayer l'accordéon.

Appuie avec le pouce gauche des boutons. « On joue tout doucement ? » en mettant son doigt devant la bouche → imitation : met son doigt devant la bouche.

Appuie avec le pouce droit une touche. « Est-ce qu'on joue très fort ? » [wi] « très fort comment ? »

« Tu me fais un gros oui ? » [wi] (un peu plus fort)

Appuie plusieurs fois un bouton pouce gauche [o] [a] « Qu'est-ce que c'est que ce bruit ? » [myzik].

« C'est la musique ? » Fait oui de la tête. Appuie bouton pouce gauche.

Appuie bouton pouce droit de l'autre côté. Appuie différents boutons des 2 côtés.

[fekaka] en regardant nounou. Appuie pouce droit les boutons.

« attention je fais écouter le vent » « On écoute le vent ? » [wi] [a] [o]

Appuie boutons pouce gauche [a] appuie [o]x3 [a] [o]

[efekaka]

[kwasa] ? [sekwasa] ? en pointant les coquillages « des petits coquillages »

Touche les cordes de l'ukulélé pendant que la musicienne remplaçante range les coquillages. La musicienne remplaçante sort des lames à trois tons : AM écoute, gratte les cordes de l'ukulélé en même temps.

[kut] à une nounou pour qu'elle écoute.

Ramasse des coquilles, les montre à la musicienne remplaçante. [kaka]

La musicienne remplaçante joue de l'ukulélé. AM danse, tourne, se met par terre, se relève, regarde la musicienne remplaçante ++

Va dans le couloir, revient. Fait bravo.

Annexes 3 : grilles d'analyse qualitative complétées

➤ R.

R – Séance 1				
Objets mobilisés	Actions	énoncés	Teneur des énoncés	Compétences
Son doigt	Met dans la bouche			
	Regarde par terre			
	Regarde la musicienne			
	Se balance d'avant en arrière			
		« Tu peux t'approcher »		
	S'approche			
	Regarde la nounou			
	Regarde la musicienne			
Main	Met dans sa bouche	<i>A la claire fontaine</i>		
	Regarde la musicienne			
	Regarde nounou			
	Regarde moi			
	Regarde nounou	<i>Alouette</i>		
	Bave +++ (pendant toute la séance)			Visage inexpressif
Main	Met dans la bouche			
		« Si tu veux y aller, on y va ensemble »		
	Tire la main de la nounou vers lui		Réponse	
	Fait non de la tête			
	Regarde moi			
	Regarde sa main pleine de bave			Semble l'embêter mais ne fait rien
		<i>Il était un petit homme</i>		
	Regarde moi			
		« Comment on fait bravo ? »		N'imites pas le bravo
	Bouche ouverte			
		« On a fait du tambour nous aussi avec les cubes »		
	Regarde les cubes			
Cube	Tape avec main droite			
Main	Met dans la bouche			
	Regarde la musicienne			
	Regarde moi			
Cube	Tape avec main gauche			

	Regarde la musicienne			
	Bouche ouverte			
Cube	Tape du doigt 2x			
	[La musicienne gratte la guitare]			Imitation immédiate. Différentes actions sur un même objet.
Cube	Gratte			
	[La musicienne tapote]			
Cube	Tapote			
		<i>Une souris verte</i>		
	Écoute ++			
	Se lève, va voir la musicienne			
Piano	Appuie sur les touches			
	Regarde la musicienne			
Guitare	Tape dessus			
	Regarde la musicienne			
Guitare	Tape dessus 3x1x3x1x			Reproduit un rythme. Fait un algorithme.
		[esa] ?	Questionne	
		[ita][ano]	Dénomination	
		« Tu veux quoi, la guitare ou le piano ? »		
Guitare et piano	Les attrape		Répond à la question.	
		[ano] d'un ton autoritaire		
	[La musicienne joue du piano]			
		[gita]	Pointage proto-impératif	
		« Alors on range ? »	Répond à la question	
		[ui]		
	[La musicienne retourne la guitare]			
		[ita]	Dénomination	
Guitare	Tape dessus			Différentes actions à un même objet.
	Gratte les cordes avec 1 main			
	Gratte les cordes avec l'autre main			
	Langue sortie			
		[ano]	Pointage proto-impératif	
		<i>Petit escargot</i>		
Tête	Touche sa tête avec le mot « tête » de la chanson.			Mémorisation et anticipation.
Guitare	Gratte avec les deux mains			

	Penche sa tête sous la guitare		Pointage proto-impératif	
Cordes	Attrape	[sa] ?	Demande d'étiquetage	
Guitare	Tape chacun leur tour			Tour de rôle
	L'attrape			
	La retourne			
Sangle	Essaye de la mettre autour du cou			
		[babipy]		
Guitare	Retourne d'un côté puis de l'autre			Réitérations
		[amem]		
		[agita] x6		Réitérations
		« Comment tu t'appelles ? »	Répond à la question	
		[eda]		
		[sos t]		Imitation verbale
Guitare	Tape dessus	[atamtam]		Imitation motrice
Mes feuilles	Tape dessus			Imitation d'un autre enfant



R – Séance 2				
Objets	Actions	Énoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde nounou			
	S'assoit à côté de la nounou			
	Regarde la musicienne			
	Regarde nounou			
	Regarde la musicienne			
	Bouche ouverte			
	Langue sortie			
	S'approche			
Guitare	Tape dessus			
		« doucement »		

Mains	Les frappe 1x			
	Langue sortie			Excitation
Guitare	Tape à 1 main			
	Tape comme la musicienne			Imitation motrice
		<i>Savez-vous planter les choux ?</i>		
		« On les plante avec quoi ? »		
	Écoute			
		<i>Petit escargot</i>		
		[øø]	Finit les paroles	Mémorisation Anticipation
		« Qu'est-ce que tu connais encore ? »		
Main	Met devant la bouche			
Guitare	Touche les cordes (la musicienne les tient)	[apypil]	Commente	
		<i>Une souris verte</i>		
		[fɔ]	Finit les paroles	Mémorisation Anticipation
		[nwar]		
		[fɔ]		
		[əkrot]		
		[v rɔ]	Chante en même temps que la musicienne	Mémorisation
		[rɔ]		
		[lyil]		
		[o]		
		[fɔ]		
Guitare	Tape dessus			
	Fait des guilis			
		[apagitar]		
		« Tu ne veux pas la guitare ? »		
		[agitar]x3	Réponse	Réitération
		[ãkor]	Exprime une envie	
Guitare	Tape avec le doigt			
		[lɔdwa]	Dénomination	Étiquetage
		[ãkor]	Exprime une envie	
		« Qu'est-ce qu'on chante ? »		
		[ili] pour des guilis		
Guitare	La retourne			
	Touche les cordes			
		« Tu connais petit poisson ? »		
		[wi]	Réponse	
		[sɔ]	Répétition	Imitation verbale

		[kago]	Exprime une envie	Demande d'action
		<i>Petit escargot</i>		
		[sõ]	En finissant les paroles	Mémorisation Anticipation
		[me]		
		[lø]		
		[øø]		
Guitare	Coince son doigt	[dwa]	Description	
		<i>Cot cot cot</i>		
	Écoute			
	Se roule par terre			
Jouet bébé	Le prend			
		[kõt]	Répétition	Imitation verbale
		« Tu chantes avec nous ? »		
		[wi]		
	Couché sur le dos			
Jouet bébé	Met pieds dedans			
		[kõt]	Répétition	Imitation verbale
		« galina... »		
		[se]	Finis le mot	
Jouet bébé	Le touche	[uuu]		
	Me regarde			
	Regarde nounou			
		« Tu veux chanter quoi ? »		
		[ekago]	Réponse	
		<i>Il était un petit homme</i>		
	Fait une sorte de pirouette			
		« pa... »		
		[pie]	Finis le mot	
		[mõte]	Finis les paroles	Mémorisation Anticipation
		« Il s'est cassé le bout du nez »		
Nez	Touche le sien		Désignation sur soi	
	Touche celui de la nounou		Désignation sur autrui	
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Se roule par terre			
	Regarde la musicienne			
		[ne]	Répétition	Imitation verbale
Main	Met dans la bouche			
		[ovwar]	salutation	



R – Séance 3				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Sort de la sieste			
Main	Met dans la bouche			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la nounou			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde +++			
	Assis près d'une nounou			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
Me regarde				
Bouche ouverte				
Ecoute				
Regarde dans le vide ++				
Regarde la musicienne	(refrain)			
Balance la tête en rythme			Perception du rythme	
Bouche ouverte				
Ne sourit pas				
Balance la tête en rythme	(refrain)			
Lève un peu le pied			Imitation motrice de la musicienne	
Regarde le vide				
S'allonge sur une nounou				
Regarde et écoute la musicienne++				
		« On ouvre le sac magique ? »		
	Sourit	(bruit bizarre du violoncelle)		
violoncelle	Gratte les cordes main droite		Différentes actions à un	
	Gratte les cordes main gauche			

	Touche le bout			même objet
	Gratte cordes en haut			
	Tape le bois main droite			
		[kwasesa] ?	Demande de renseignement	Pointage proto-impératif
violoncelle	Tape main gauche			
	Tape main droite			
	Regarde dedans	[dədə]	Etiquetage	Pointage
	Tape cordes main droite			
		« sans taper »		
	Me regarde			
Violoncelle	Tape cordes main droite			
	Tape cordes main gauche			
	Regarde la musicienne	[wa]	Exercice	
violoncelle	Tape main gauche			
		« on ouvre le sac magique ? »		
		[wi]	Réponse	
sanza	la prend			
	Tape dessus main gauche			Même action à différents objets
	La tend à une nounou	[pypil]	Demande d'action	pointage
		« faut appuyer avec le doigt »		
Sanza	Appuie avec le doigt		Exécute la consigne	
	Regarde le marimba	[o] [vəsa]	Demande d'action	
Sanza	Tape main gauche			
		« C'est à la musicienne ça »		
		[nōako]	Réponse	
		« Comment ? »		
		[nōaeda]	Réponse	
Sanza + bâton	Tape la sanza avec le bâton			
	Met le bâton dans le trou			
		« Tu viens me montrer R ? »		
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Sourit à la musicienne et s'approche			
	Sur les genoux de la musicienne			
Sanza + bâton	Met le bâton dans le trou	[tru]	Etiquetage	Pointage
	Tape la sanza avec le bâton			

	Me regarde, se lève			
Sanza	Met dans le sac	[dədə]	Commente	
Verre-ballon	Le sort du sac			
	Le met dans le sac	[dədə]	Commente	
Tam-tam	Le sort du sac			
	Tape dessus			
	Sourit			
Tam-tam	Le tend à la musicienne			
	(La musicienne parle dedans)	« R »		
Tam-tam	Parle dedans	[y][e][bə][edadaa] [ea]	Exercice	Imitation motrice
	Me regarde			
	(La musicienne dit dedans)	« je m'appelle la musicienne »		
Tam-tam	Parle dedans	[eda]	Exercice	Imitation motrice
	Le prend	[fini]	Commente	
	L'approche du sac			
	Tape dessus			
	Crie dedans	crie	Exercice	
	Fait bravo			Geste conventionnel
		[fini] ?	Demande de renseignement	
		« C'est fini ? »		
		[nōāko]	Réponse	
Tam-tam	Tape dessus			Même action à différents objets.
Verre-ballon	Tape dessus			
	Regarde la musicienne			
Verre-ballon	Tape dessus	[o]	Exercice	
	Regarde la musicienne			
Verre-ballon	Tape dessus	(La musicienne chante)		
	Bouche ouverte +++			
Marimba	Essaye de le prendre	[sekwa] ?	Demande de renseignement	Pointage
Verre-ballon 1	Tape dessus			Réitération de taper++++
	Le tend à une nounou	[esa] ?	Demande de renseignement	Pointage
Verre-ballon 2	Le prend à une nounou	[əprādr]	Demande d'action	
Verres-ballons	Les pose par terre			
Verre-ballon 1	Tape dessus			
	Cherche le verre-ballon 2	[ileu] ?	Demande de renseignement	

	Voit que c'est un bébé qui l'a	[ba]	Commente	
Verre-ballon 2	Le reprend au bébé			
	Le tend à une nounou	[esa] ?	Demande de renseignement	
		« tu me le prêtes ? »		
		[eda]	Proteste + répond	
Verre-ballon	Parle dedans	[eda]	Exercice	
Marimba	Le pointe	[əprādr]	Demande d'action	Pointage
Verre-ballon	Parle dedans	[əəə]	Exercice	
		(La musicienne dit « R » dedans)		
Verre-ballon	Parle dedans	[eda]	exercice	Imitation verbale
Marimba	Essaye de le prendre	[əprādr]	Demande d'action	
Verre-ballon	Le prend à la musicienne			
		« Prend doucement »		
Verre-ballon	Le prend doucement			
	Tape dessus +++++			
	Bouche ouverte			
	Ecoute la musicienne qui chante			
Verre-ballon	Tape dessus			
Marimba	Essaye de le prendre	[nōeda]	Proteste + demande d'action	
Verre-ballon	Tape dessus			
	Le gratte			Imitation motrice
Verre-ballon 2	Le prend à la nounou	[əprādr]	Demande d'action	
		[aeda]	Commente	
Verres-ballons	Les tape l'un au dessus de l'autre			
	Les tape l'un contre l'autre			
		« Tu me ranges tout R ? »		
		[nō]	Réponse	
		« Non ? Tu veux pas ranger ? »		
		[wi]	Réponse	
	Un bébé veut lui prendre le verre	[nōbebe]	Proteste	
Verres-ballons	Les tape l'un sur l'autre			
	(La musicienne prend le violoncelle)			
Verres-ballons	Les pose			
	(La musicienne prend le violoncelle)			
	Dans e			

violoncelle	Touche les cordes			
		« non »		
Verres-ballons	Les tape l'un sur l'autre			
	Me regarde +++++			Pas d'expression
Verres-ballons	Les tape l'un sur l'autre			Différentes actions sur un même objet
	Idem mais retourne celui du haut			
	Idem mais celui du haut sur le côté			
	Les tape l'un contre l'autre			
	Les tape l'un sur l'autre			
		« Vous remettez tout dans le sac ? »		
		[nõãkor]	Proteste	
		« T'en veux encore ? »		
		[ym]	Réponse	
		« Encore du violoncelle ? »		
		[wi]	Réponse	
sanza	Appuie dessus avec le doigt			
		« C'est pas à R ça »		
		[aeda]	Proteste	
		« non, tu le ranges »		
		[nõ]x4	Proteste x4	
	(on s'en va)	[ãorynfwa]	Demande d'action	



R – Séance 4				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	S'assoit	[wa]	Exercice	
	Bouche ouverte ++			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
		<i>J'ai voulu planter un oranger</i>		
	Regarde la musicienne			
	Ecoute ++			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Bouche ouverte			
	Pas d'expression			

	(une nounou bouge un zèbre)	[oz b]	Etiquetage	
	Regarde la musicienne			
	Bouche ouverte			
	Se lève	[aply]x2	Commente	
		« y'a trop de mains sur la guitare »		
		<i>Il était un petit homme</i>		
	Ecoute			
	Me regarde			
		« Il s'est cassé le bout du nez »		
Son nez	Le touche		Etiquetage	
Guitare	Touche le bout des cordes			
	Touche la lanière			
		[pano]	Demande d'action	
		« après »		
Guitare	Gratte main droite			
chaussette	La tripote			
		« ça on laisse »		
		[wi]	Réponse	
		« tu joues de la guitare ? »		
		[wi]	Réponse	
		« Qu'est-ce qu'on chante ? »		
		[kago]	Réponse	
		<i>Petit escargot</i>		
		[bo]	Exercice Finit les paroles	Bave ++ (difficile à comprendre)
		[zon t]		
		[plə]		
Guitare	Tape dessus	[itar]x2	Etiquetage x2	
		« tu veux quoi, la guitare ou le piano ? »		
		[wi]	Réponse	
		« tu veux la guitare ou le piano ? »		
		[wi]	Réponse	
		[pano]	Demande d'action	
Piano	Appuie sur les touches			
		[itar]	Demande d'action	
Piano	Le range	« On ferme là aussi ? »		
		[wi]	Réponse	
		« c'était l'anniversaire de qui ? »		
		[eda]	Réponse	

		« et bientôt c'est celui de qui ? »		
		[eda]	Réponse	Auto-centrisme
		« non Victor »		
		[itor]	répétition	Imitation verbale
		« On a mangé un gâteau pour l'anniversaire de qui aujourd'hui ? »		
		[eda]	réponse	
Guitare	La touche	[aita]	Etiquetage	Pointage
Piano	Le touche	[ano]	Etiquetage	Pointage
	Ecoute les autres	[aa]	Exercice	
Piano	Appuie dessus	[apypil]	Commente	
	Tape sur différentes touches			
	Ecoute la musicienne qui joue Pomme d'Api			
Sa tête	Se la tape (dans les paroles)		Etiquetage	
piano	L'attrape	[nwar]	Etiquetage	Pointage
		Fredonne <i>Pomme d'Api</i> en [m]	Demande d'action	Mélodie
		[o]x2	Exercice x2	
Piano	Tape différentes touches	[weee]	Exercice	
	Touche l'embout	« C'est pour moi ça »		
		[wi]	Réponse	
Piano	Le retourne	[o]	Exercice	
	Tape dessus	[abu] [avo]	Exercices x2	
Guitare	Touche les cordes			
	Touche le dos de la guitare	[esa] ?	Demande d'action	
	Tape des 2 mains dessus			
	Pince plusieurs cordes	[o] [e]	Exercices x2	
Guitare	Gratte main droite			
		« on va partir »		
		[fini]	Commente	Réitérations de l'échange
		« C'est fini ? »		
		[ãkor]	Réponse	
Guitare	Gratte main droite			
		[ano]	Demande d'action	
		« on l'a rangé »		
		[fini]	Commente	
		« C'est fini ? »		
		[nõãkor]	Réponse	
Guitare	Gratte main droite	[fini]	Commente	
		« C'est fini ? »		

		[ãkor]	Réponse	
Guitare	Gratte main droite			
	Se lève			



R – Séance 5				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	compétences
		<i>Une chanson douce</i>		
	Debout			
	Ecoute la musicienne			
Main	Met dans la bouche			
		[nõ] x2	Proteste	
Guitare	Gratte les cordes			
Langue	Sortie			
		« On écoute encore un peu avant de jouer »		
	S'assoit sur une nounou			
	Me regarde			
		<i>Il était un petit homme</i>		
		« Il s'est cassé le bout du nez »		
Nez	Le touche		Désigne sur lui-même	
		« le nez s'est envolé »		
Nez	Le touche		Désigne sur lui-même	
	Bouche ouverte ++			
		<i>Petit moulin</i>		
	Ecoute			
Mains	Les frappe l'une contre l'autre	« Frappe frappe »		Mémorisation
	Les tourne	« Tourne tourne »		Imitation motrice x3
	Imite la nage du poisson	« Nage nage »		
	Imite le vol de l'oiseau	« Vole vole »		
	Fait bravo			Geste conventionnel
	Vient près de la guitare			
		[eda]	Demande d'action	
Guitare	La tape			Trou de rôle. Reproduit le nombre de fois
	Gratte les cordes			
	Touche les cordes			

	La tape			
	Langue sortie +++			
Guitare	Touche les cordes à 2 mains			
	Gratte main droite			
	Tape main droite	[pa] [i]	Exercice x2	
	(La musicienne joue de la guitare)			
	Danse en rythme			
Guitare	Tape derrière			
Piano	Essaye de l'ouvrir			
		[mano]	Demande d'action + étiquetage	Pointage
		[pano]x2	Demande d'action x2	
		[o]	Exercice	
		« on va jouer du piano »		
		[dabu]	Exercice	
		[panosa]	Etiquetage	
		[o]	Exercice	
		« tu l'ouvres ? »		
		[ui]	Réponse	
Piano	Ouvre la boîte	[a]	Exercice	
		« on ferme »		
		[f m]	Répétition	Imitation verbale
		« Comme ça »		
		[komsa]	Répétition	Imitation verbale
	(La musicienne joue du piano)	<i>Pomme d'Api</i>		
		[e]	Exercice	
		Rigole		
		[ãkor]	Demande d'action	
Piano	Appuie sur les touches			
		[apypy]	Commente	
		« ça marche plus ? »		
		[nõ]	Réponse	
	(La musicienne montre l'embout)	« il faut que je mette ça dans la... »		
Nez	Le touche	[lәне]	Réponse	
		« Dans la bouche pas dans le nez ! et je souffle »		
	Souffle			
Piano	Appuie sur une touche	[a]x6	Exercice x6	
	Pousse un voisin	[nõeda]	Proteste	

Piano	Appuie sur les touches	[a]x4	Exercice x4	
	Appuie avec les 2 mains			
	(La musicienne joue du piano)	<i>Pomme d'Api</i>		
Piano	Appuie sur les touches			
chaussette	La tripote	[sos t]x2	Etiquetage x2	Pointage
Piano	Appuie sur les touches	[ə]x2	Exercice x2	
	(une fille touche le piano)			
		[edasa] !	Proteste	
Piano	Appuie sur les touches (mais pas de son)	[avøpa]	Commente	
	Appuie de l'autre main			
	Pousse la fille	[nã]	Proteste	
Piano	Appuie des 2 mains			
	Appuie une même touche plusieurs fois			
		[agitar]	Demande d'action	
		« On range le piano ? »		
		[fini]	Commente	
		[agitar]	Demande d'action	
		« Attends on range. Tu ranges ? »		
		[ui]	Réponse	
Piano	Ferme la boîte			
Guitare	Tape dessus			
	Touche les cordes	[a]	Exercice	
	(une fille s'approche)	[nõ]x3	Proteste x3	
		« Tu chantes quoi ? »		
		[ekago]	Réponse	
		[go] [do]	Exercice x2	Chante seul Mémorisation
		[samezon t]	Exercice	
		[plø]	Exercice	
		[sat t]	Exercice	
		[petieskagopotsyrsõdo]	Exercice	
Guitare	Toque dessus avec un Légo			
		« non avec ta main »		
Guitare	Toque dessus avec sa main			
	Tape dessus à 2 mains			
	Toque dessus			Imitation motrice
	(La musicienne joue de la guitare)			
Cheval à bascule	Monte dessus			

Guitare	Toque dessus quand il se bascule en avant			
		<i>Ouvrez la cage aux oiseaux</i>		
		[apapa] ?	Demande de renseignement	
	Vient vers la musicienne			
		[itar]	Demande d'action	
Guitare	Gratte les cordes à 2 mains			
		[dalala]	Exercice	
		« Tu chantes quoi ? »		
		[kargo]	Réponse	
		[pätiteskagopotasyrsōdo]	Exercice	Chante seul Mémorisation
		[sat t]	Exercice	
		[samezon t]	Exercice	
		<i>Une souris verte</i>		
		[tatata]	Exercice	
Guitare	Tape sur les cordes			
	(Une fille s'approche)	[nō]	Proteste	
		[ano]x7	Demande d'action x7	Réitération
		« On l'a rangé »		
		[agitar]	Demande d'action	
Guitare	Lui fait des guilis			Imitation motrice
	(la musicienne veut le chatouiller)	[nā]	Proteste	
	S'assoit sur une nounou			
		[aməsiø]	Commente	
		« Il n'y a pas de monsieur »		
		[nō]	Commente	
		[lalala]	Exercice	
		[mmm]	Exercice	Imitation verbale
		« Tu veux chanter quoi ? »		
		[pätikago]	Réponse	
		« On déménage la semaine prochaine »		
		[m zō]	Commente	
		« oui on va dans la nouvelle maison »		
		[ovwar]	Salut	
		[bizu]	Demande d'action	

➤ **La.**

La. – Séance 1				
Objets	Actions	Énonces	Teneur des énoncés	
	Nous regarde			
	[on lui fait coucou]			N'imite pas le coucou
		<i>Alouette</i>		
	Vient vers nous			
Boîte	La tient dans sa main			
	Regarde la musicienne			
	Repart puis viens avec une nounou			
		« Viens avec nous »		
	Suit la nounou aux WC			
Poussette	Se met dedans	<i>Il était un petit homme</i>		
	Descend de dedans			
	L'avance vers nous			
Boîte	La fait tomber, la ramasse			
	La met sous la poussette			
Poussette	Attrape les poignées			Différentes actions à un même objet.
	Soulève les roues avant			
	Lâche les poignées			
	Regarde les roues			
	Touches les roues			
	Touche le siège			
	Caresse le siège			
	Attrape les poignées			
	Soulève les roues avant			
	L'avance un peu			
	Lâche les poignées			
	Se cache derrière			
	Avance un peu			
	S'avance vers nous	<i>Alouette</i>		
	Me regarde			
	S'arrête			
Poussette	Va derrière			
	Viens en la poussant			
	Écoute, tient les poignées	<i>Sonnez les mâtines</i>		
	Me regarde			
Poussette	S'approche de la musicienne			
	La lâche	<i>Les petits poissons</i>		

Boîte	La prend dans sa main			
		« Tu veux jouer du piano ? »		
	Fait non de la tête		Proteste x2	
		[nõ]		
	Se rapproche			
		« Je range le piano ? »	Réponse	
		[i]		
	Regarde la musicienne			
Livres	Les manipules	[li]	Etiquetage	
		<i>Petit escargot</i>		
Tête	Touche sa tête pour « il sort sa tête » !	[at t]	Dénomination Désignation	
		« Il sort sa... »		
	Regarde la musicienne			
	[On s'en va]	[ovwa]		



La – Séance 2				
Objets	Actions	énoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Nous regarde			
	Va dans la salle de bain			
	Revient en suivant une nounou			
	S'assoie sur ses genoux			
	Ecoute ++			
	Regarde la musicienne			
		<i>Vole vole papillon</i>		
	Ecoute			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Va voir la nounou qui range la vaisselle			
	Vient me voir	« Tu veux voir ce que j'écris ? »		
	S'en va dans sa chambre			
	Revient			
	Repart en courant			
	N'écoute pas du tout les			

	chansons			
	Me regarde			
	Va dans la salle de bain			
	Revient en courant			
		<i>Les petits poissons</i>		
	Pointe la fenêtre	« Les oiseaux là haut volent volent »	Désignation	Pointage
	Regarde un peu la musicienne			
	Semble errer			
Petite voiture	La prend + l'observe			
	Part en courant			
Petite voiture	Revient avec la voiture			
	La met dans une boîte			
	Regarde la musicienne			
Boîte	Ouvre			Différentes actions à un même objet. Répétition ouvrir/fermer. Répétition mettre dans.
	Reprend la voiture			
	Ouvre			
	Ferme			
	Ouvre			
	Met la voiture dedans			
	Fait basculer sur les côtés			
	Regarde la musicienne			
Boîte	Ouvre			Différentes actions à un même objet. Répétition ouvrir/fermer. Répétition mettre dans.
	Ferme			
	Ouvre			
	Prend la voiture			
	Ferme			
	Ouvre			
	Ferme			
	Revient vers nous avec la voiture			
	Regarde le groupe			
	Va à la salle de bain			
Boîte de mouchoirs + voiture	Revient avec de la salle de bain			
Boîte de mouchoirs	La donne à une nounou		Salutation	
voiture	La met sur la tête d'une autre nounou			
	Retourne dans la salle de bain			
	Revient quand on part			



La – Séance 3				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
		<i>Mon amant de St Jean</i>		
	Dans les bras d'une nounou			
	Regarde la musicienne			
	Ecoute			
	Me regarde			
	(Nounou s'éloigne)			
	Suit la nounou			
	Revient			
	Me regarde			
Cartons	Ramasse les 3 morceaux			
Doudou	Ramasse			
	S'assoit près de la nounou			
doudou	Le laisse tomber			
	Pointe dehors	[ala]	Commente	Pointage
		[ia] [u]	Exercice x2	
	Regarde la nounou			
	Regarde les cartons			
Cartons	Les empile			
	Regarde la fenêtre			
	Regarde les cartons			
	Regarde la musicienne ++			
		[o]	Exercice	
	Descend du canapé			
	S'assoit par terre			
doudou	Ramasse			
	Regarde la musicienne			
	Retourne sur le canapé avec la nounou			
	Regarde les cartons			
		[alor]	Commente	
	Regarde la musicienne			
	(La musicienne sort le piano)			
		<i>Les petits poissons dans l'eau</i>		
	Ecoute			
Cartons	Les empile			
	Regarde la musicienne ++			

	(nounou revient)			
	Pointe la musicienne	[avy] ?	Demande d'action	Pointage
Doigt	Met dans la bouche			
	Ecoute la musicienne ++			
		« Tu veux venir jouer ? »		
	Se cache derrière la nounou			
	(La musicienne prend la guitare)			
Lingue	La tire à la musicienne			
	Reste cachée			
Cheveux de la nounou	Les tire	[ajaj] ?	Demande de renseignement	
		« arrête »		
Cheveux de la nounou	Les tire			
	Fait au revoir			Geste conventionnel



➤ **J.**

J – Séance 1				
Objets	Actions	Énoncés	Teneur des énoncés	
		« Tu t'appelles comment ? »	Réponse	
		[ʒ***]		
Gilet	Ouvre son gilet			
	Le pointe	[elokiti]	Étiquetage	Pointage proto-déclaratif
Télévision	La pointe	[elaseləupaalatele]	Commente	
	Grand sourire			
	Écoute ++	<i>A la claire fontaine</i>		
	Regarde la musicienne			
	Regarde moi			
Porte	La pointe	[asiali] (ici Ali?)	Demande de renseignements	
		« Non il est au bain »		
	Me regarde	[ileob ali]	Commente	
		« Tu connais des chansons ? »		
	Fait non de la tête		Réponse	Geste déictique Mimique
		« Je suis sûre que tu connais la souris verte »		

	Sourit	[nā]	Réponse	
		« Tu connais pas la souris verte ? »		
	Rigole	[si]	Réponse	
	Excitée +++	<i>Une souris verte</i>		
Corps	Se met debout			
	Se tape la tête contre le canapé			
	Se met en boule			
	Met ses mains par terre			
	Rigole ++			
	Se laisse tomber	[apum]	Exercice	
		« Tu veux jouer ? »		
Corps	Tête dans le canapé	[aj]	Exercice	
	Recommence	[ajajaj]	Exercice	Réitérations
Guitare	Gratte les cordes			
	Tape les cordes	[aaa] [apum]	Exercice x2	
	Tire une seule corde, comme La musicienne.			Imitation motrice
	Tape les cordes à 2 mains			Pointage proto-impératif
	Touche les cordes	[sekwasə] ?	Demande x2	
		« Ce sont les cordes ? »		
		[purf rkwa?]	Pointage proto-impératif	
	Tape les cordes à 2 mains			Différentes actions à un même objet
	Tape les cordes à 1 main			
	Pince 2 cordes ensemble			
	Regarde caisse de résonance	[sekwadedā?]	Demande x2	Pointage proto-impératif
	Regarde la chaussette	[epurkwatamiynsos t?]		
	Gratte les cordes en haut			Différentes actions à un même objet
Gratte les cordes en bas				
	Excitée +++			
	Écoute	<i>Alouette</i>		
	Fait bravo			Geste conventionnel
	[La musicienne sort le piano]			
Piano	Le touche		Montre son intérêt	
		« Il ne marche pas, il faut faire quoi ? »		
Bouche	Montre sa propre bouche		Commente	Mémorisation
		[bravo]		
	Attend que les autres jouent			Chacun son tour
Piano	Appuie sur différentes touches			

	[La musicienne appuie sur 3 touches]	« Fait comme moi »		
Piano	Appuie sur la dernière des 3			Imitation mot.
	Vient sur mes genoux	« Tu veux chanter ? »	Réponse	
	Fait non de la tête			Geste déictique
	Va chercher une peluche	« Range la, elle n'est pas à toi »		
	Va la ranger		Exécute la consigne	
		[ðʃät]	Demande d'action	
		« On chante quoi ? »	Réponse	
		[amiorty]		
Guitare	Gratte les cordes très vite			
	[on s'en va]			
	Fait au revoir de la main		Salut	Geste conven.
		[siðöfðfö]	Exercice	



J – Séance 2				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Se roule par terre			
	Me regarde			
	Essaie de monter sur les genoux	[melani]	Appel	
	Monte sur les genoux			
	Ecoute la musicienne			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
		Cri de lion x2	Exercice x2	
Main	Met dans la bouche			
		<i>Gentils coquelicots</i>		
	Regarde la musicienne			
	Ecoute la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
		<i>Un petit indien</i>		
	Regarde dans le vide			
	Bouche ouverte			
	Regarde un garçon qui a fait tomber son biberon	[ilaräv rse]	Commente	
	Ecoute			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde, je lui souris			

	Me sourit		Réponse	
main	Met dans la bouche			
	L'essuie			
		<i>Alouette</i>		
	Ecoute ++			
	Se balance de gauche à droite			
	Langue sortie			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Descend des genoux			
	Vient voir la musicienne			
Guitare	Regarde dedans			Différentes actions à un même objet
	Gratte 2x main gauche			
	Regarde dedans	[wa]	Onomatopée, exercice	
	Gratte main droite			
	Gratte main gauche			
	Tire avec 1 doigt main droite différentes cordes plein de fois			
	Idem doigt main gauche			
	Gratte main droite			
Piano	Touche la boîte			
		« Tu sais ce que c'est ? »		
		[ui]	Réponse	
		« C'est quoi ? »		
		[ui]	Réponse/réitération	
		« Tu veux qu'on le sorte ? »		
		[ui]	Réponse	
		« Qu'est-ce qu'il y a dedans ? »		
		[ui]	Réitération	
		« Tu veux l'ouvrir ? »		
Piano	Ouvre la boîte		Réponse	Différentes actions à un même objet.
	Fait la gamme x3			
	Appuie sur différentes touches avec doigt main droite			
	Regarde la musicienne			
Piano	Appuie avec doigt main gauche			Différentes actions à un même objet
	Appuie avec la main gauche			
	Regarde la musicienne			
	(La musicienne fait la gamme)			

Piano	Fait la gamme		Répétition	Imitation motrice
	Regarde la musicienne			
	(La musicienne fait la gamme)			
Piano	Fait la gamme		Répétition	Imitation motrice
	Regarde la musicienne		Répétition de l'échange x5	Tour de rôle x7
Piano	Touche avec doigt main gauche			
	Appuie avec pouce main gauche			
	Regarde sous le piano	[sekwaãdəsü] ?	Demande de renseignement	
		« Les touches »		
		[esas rakwa] ?	Demande de renseignement	Régie de l'échange
Piano	Appuie avec pouces des 2 mains			Différentes actions à un même objet
	Me regarde			
	Appuie avec doigt main droite			
	Tape main droite			
	Gamme main gauche			
	Gamme main gauche		Répétition	Imitation motrice
	Gamme main gauche		Répétition	Imitation motrice
	Le retourne	[jakwaladəsula] ?	Demande de renseignement	
		« C'est pour l'attacher »		
		[seatafeav wa] ?	Demande de renseignement	
		[zarivpaalâlve]	Commente	
		« On va faire essayer Nolan »		
	Vient me voir			
Mes jambes	Passe en dessous x4			
Mon crayon	Le touche	[sek ləkulør] ?	Demande de renseignement	Pointage proto-impératif
		[k ləkulør] ?	Réitération	
		« bleu »		
		[blø]	Répétition	Imitation verbale
Mon autre crayon	Le touche	[esa] ?	Demande de renseignement	Pointage proto-impératif
		« bleu aussi »		
Mes jambe	Passe dessous	[ləyn l]	Etiquetage	

		[gepase]	Commente	
		[ãkor] ?	Demande	
		« oui »		
Mes jambes	Passe dessous			
		[ãkor] ?	Demande	
Mes jambes	Passe dessous			
Piano	Le touche (bref+++)			
	Revient vers moi			
Mon porte-document	Le pointe	[sekrikwa] ?	Demande de renseignement	Pointage proto-impératif
		« jouet »		
	Pointe	[ela] ?	Demande de renseignement	Pointage proto-impératif
		« loisirs »		
		[ela] ?		
		« jouet »	Réitération de l'échange x4	
Mes cheveux	Me fait une natte			
		« Tu me fais une natte ? »		
		[ym]	Réponse	
		« T'as finis ? »		
		[nã]	Réponse	
Natte	Me la tend	[əga]	Commente	Pointage
	La met sur ma tête x3	[ãkor]	Commente	Réitération
Mes boucles d'oreilles	Les touche			
Mon pull	Le touche			
	Fait semblant de remettre un col			
Mes boucles d'oreilles	Les touche			
	Me touche partout	[sekwasa] ?	Réitération x4	Pas vraiment une question
Piano	Touche les touches			Même action à différents objets
Guitare	Touche la chaussette			
Sangle de la guitare	L'attrape			
	Passe ses pieds dedans			
	Revient me voir			
Pouf	Se cache derrière			
		[kuku]	Salutation	Jeu du coucou
		[ekafe]	Commente	
	Pas du tout intéressée par la guitare			

	Va dans sa chambre	[õedālaʃãbr]	Commente	
	Fait au revoir	[ovwar]	Salutation	



J – Séance 3				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
Bague	Me la montre	[labag]	Etiquetage	Pointage
	Ecoute le violoncelle			
Violoncelle	Touche les cordes			
	Pose sa main dessus	Rigole [a]x2	Exercice x2	
		« mettez-vous assis »		
	S'assoit			
Violoncelle	Pose sa main dessus			
	Ecoute ++			
	S'assoit sur une nounou			
	Se lève			
	S'assoit			
	Regarde la musicienne			
	S'assoit sur l'autre nounou			
	(La musicienne arrête de jouer)	Silence		
	Tourne la tête vers le violoncelle			
Pieds	Tapent un peu le rythme			Marque le rythme
	Ecoute +++			
Jouet	Le montre à une nounou	[jawai] ? [kwala] ?	Demande de renseignement x5	
		[isi] [la] [la] ?		
	Fait bravo			Geste conventionnel
		<i>Vole vole papillon</i>		
		Rigole		
		<i>Ainsi font font font</i>		
Tête	La balance en rythme			Marque le rythme
		« Tu fermes les yeux ? »		
		[nã]	Proteste	
		[a]	Exercice	
	Ecoute le violoncelle			
		[mø]	Exercice	
		« Pourquoi tu fais la vache ? »		

		[møøø]	Exercice	
Main	La met par terre	[rəga]	Demande d'action	Pointage
		[ə]	Exercice	
Mains	Tape des mains	[ba]	Exercice	
		[rrr] [a]	Exercice x2	
	S'assoit			
	Se lève			
Violoncelle	Met le doigt dans l'ouïe	[sela] ?	Demande de renseignement	Pointage
		[o]	Exercice	
		[sekwa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« Une ouïe »		
Violoncelle	Met le doigt dans l'autre ouïe	[esa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« Une ouïe »		
		[sepurf rkwa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« C'est pour faire du bruit, mets ton oreille »		
		[nāsasekwa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« C'est un trou pour faire sortir le son »		
Violoncelle	Touche les cordes avec le doigt			
	Gratte les cordes			
	Caresse les cordes			
	Met la main sur l'ouïe			
	Met un doigt dans l'ouïe			
	Met un autre doigt dans l'ouïe	[dāltru]	Commente	
		[a]x2	Exercice x2	
Violoncelle	Met la main sous les cordes	[ti]x3	Commente x3	
		[əga]	Demande d'action	Pointage
Violoncelle	Le caresse			Imitation motrice
		[osekwa] ?	Demande de renseignement x3	
		[sekwas] ?		
		[tyfēkwa] ?		
		« Je ne sais pas, du bruit ? »		
		[ui]	Réponse	
		« Du bruit d'animaux ? »		
		[ui]	Réponse	
		« Qu'est-ce que ça pourrait être ? »		

		[yngiraf]	Réponse	
		« Une girafe ? »		
		[ui]	Réponse	
Violoncelle	Passe les doigts sous les cordes			Imitation motrice
		[ãkor]	Demande d'action	
Violoncelle	Met le doigt dans l'ouïe			
		[sekwasa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« Je dois y aller. Je reviendrai. Tu es d'accord ? »		
		[ui]	Réponse	
		[leumabag] ?	Demande de renseignement	



➤ Z.

Z – Séance 1				
Objets	Actions	Énonces	Teneur des énoncés	
	Assise, écoute ++			Visage inexpressif
	Me regarde			
	Langue sortie			
	Regarde autour d'elle			
	Me regarde			
		<i>Alouette</i>		Sourit
		[ãkor]	Demande d'action	
	Vient voir la musicienne			Différentes actions à un même objet
Guitare	Tire 1 corde avec 1 doigt			
	Tire 1 corde avec 1 autre doigt			
	Tire 1 corde avec le pouce			
	Gratte 1 corde avec le pouce			
	Gratte avec tous les doigts			
	Gratte des 2 mains			
		<i>Petit escargot</i>		
		[sõto]	Exercice x4 Termine les paroles	Mémorisation
		[saezon t]		
		[øø]		
		[t]		
	Pointe la poussette	[edodoswan]	Commente	Pointage proto-

				déclaratif
	S'approche de moi			
	S'arrête, doigts dans la bouche			
Mon crayon	Touche mon crayon	[sekwasa] ?	Demande de renseignements	Pointage proto-impératif
		« C'est pour toujours avoir un crayon »		
		[tuʒu]	Répétition	Imitation verbale
Guitare	S'en approche	[sekwasa] ? x5	Demande de rens.	Réitérations
	Tend son doigt vers la musicienne	[gazébobo]	Commente	Pointage proto-déclaratif
		<i>Une souris verte</i>		
		[dālo]	Exercice x2	Mémorisation
		[tuʃo]		
	Pointe mon crayon	[maj] ?	Demande de renseignements x2	Pointage proto-déclaratif
	Pointe mon autre crayon	[eswila] ?		
		« Viens Z » !		
	Accourt avec entrain		Répond à la demande	
Guitare	Tape avec ses doigts dessus			Imitation motrice de la musicienne
	Balance la tête de gauche à droite			
		Chante impossible (retranscription)		
	Pousse un voisin		Proteste	
		Cri	Proteste	
		[ot]	Demande d'action	
	Regarde ++ la musicienne qui prend le piano			
Piano	Appuie sur des touches			
	[ne fonctionne pas]			
	Regarde les autres essayer			
Piano	Tape avec 2 doigts les touches			
	Pousse un copain		Proteste	
Piano	Essaye une autre touche	[ot]	Demande d'action	
	Regarde la musicienne +++			
Piano	Essaye de faire la gamme			Imitation motrice de la musicienne
		[amwa]	Demande d'action	Chacun son tour difficile
		[agitar]	Demande d'action	



Z – Séance 2				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Sort de la sieste			
Mains	Met dans la bouche			
	Installée à table			
Mains	Se frotte les yeux +++			
	Regarde la musicienne			
	Regarde nounou			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne +++			
	langue sortie			
Main	Se frotte les yeux			
	Bouche ouverte			
	Regarde moi			
	Regarde nounou			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Regarde nounou			
	Regarde la musicienne			
Mains	Se frotte les yeux			
	Regarde la musicienne			
	Ecoute			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Regarde nounou			
Mains	Se frotte les yeux +++			
	Regarde la musicienne à travers ses doigts			
	Goûte			
	Me regarde			
mains	Se frotte les yeux			
bras	Me regarde derrière son bras			
main	Se frotte les yeux			
		« On continue Z ? »		
	Regarde la musicienne			
	Regarde le violoncelle			
	Regarde la musicienne			
	Ecoute	<i>Ainsi font font font</i>		
mains	Se frotte les yeux			

	Me regarde			
Mains	Se frotte les yeux			
	Me regarde ++			
Cuillère	Dans la bouche			
	Regarde la musicienne			
	Regarde l'archet			
	Regarde la musicienne			
	Regarde l'archet			
doigts	Dans la bouche			
Mains	Se frotte les yeux			
	Dans la bouche ++			
		« Mange ta compote »		
	Fait non de la tête		Réponse	
	(La musicienne lui donne le marimba)			
Mains	Se frotte les yeux			
	(La musicienne lui tend un bâton)	« Tu veux le prendre ? »		
Bâton	Le prend		Réponse	
Mains	Se frotte les yeux			
	(La musicienne tire au pistolet à bulle)			
	Sourit			
Bulles	Essaye de les attraper			
	Sourit ++			
Bulles	Les éclatent avec le bâton			Imitation motrice de la musicienne
		« C'est chouette hein ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	
	Ecoute ++	(boîte à musique)		
	(La musicienne lui donne la grenouille)	« Tu peux mettre dans le trou regarde »		
		[lɔru]	Répétition	Imitation verbale
Bâton	Le met dans le trou de la grenouille			
	Sourit			
		« Ah c'est rigolo »		
		[wi]	Réponse	
Bâton	L'enlève du trou			
	Le remet dans le trou	[kafe]x2	Commente x2	
Grenouille	La touche	[akaa]	Exercice	
		[isekafe]	Commente	

Bâton	L'enlève du trou			
	Le montre à la musicienne			pointage
Marimba	Fait la gamme avec le bâton			
		« On lui prête la grenouille ? »		
	Fait oui de la tête	[wi]	Réponse	
Marimba	Fait la gamme avec le bâton			
		« Tu veux boire ton lait ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	
Marimba	Fait la gamme avec le bâton			
		« Tu veux le finir ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	
		« Est-ce qu'on peut le mettre au milieu pour partager ? »		
	Fait oui de la tête	[wi]	Réponse	
Marimba	Le reprend tout de suite		Proteste	
	Fait la gamme avec le bâton de l'autre main			
		« on va le mettre dans ce sens, tu veux bien ? »		
	(La musicienne met le marimba au milieu)			
	Fronce les sourcils		Proteste	
		« Là tu peux taper dessus »		
	Fait non de la tête		Proteste	
Verre-ballon	Le prend			
	(La musicienne souffle dessus)	« Tu veux essayer ? »		
	Fait non de la tête		Proteste	
	(La musicienne pince le ballon)	« Tu peux faire ça »		
Verre-ballon	Le pince			Imitation motrice
	Regarde la musicienne			
Verre-ballon	Le pince plusieurs fois			
	Fronce les sourcils		Proteste	Voudrait le marimba
Verre-ballon	Le fait rouler sur la table			
	Me regarde			
main	Dans la bouche			
	Fronce les sourcils +++++			
		« Qu'est-ce qu'il y a ? »		
	Me regarde			
	Tend les bras vers moi	Rugit	?	Fait semblant
		« Qu'est-ce qu'il y a ? »		

	Sourit		
		rugit	Fait semblant



Z – Séance 3				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
Main	Met dans la bouche			
	S'assoit			
	Ecoute			
	Regarde la musicienne ++			
	Suit la musicienne			
		« Allez ! On touche le plafond »		
	Se laisse porter			
Plafond	Le touche			
	Fait un câlin à la musicienne			
		« On se roule par terre ! »		
Main	Met dans la bouche			
		« Venez voir le violoncelle »		
	S'approche			
Violoncelle	Touche les cordes avec l'aide de la musicienne			
	Touche les cordes seule			
Main	Met dans la bouche			
		<i>Ainsi font font font</i>		
Violoncelle	Touche les cordes main droite			
	Touche les cordes main gauche			
	(le téléphone sonne)			
	Pointe le téléphone	[son]	Commente	Pointage
		« ça sonne ? »		
	Fait oui de la tête	[ui]	Réponse	Geste déictique
Violoncelle	Le caresse			
		« Dites au-revoir à Nathan qui s'en va »		
		[ovwaratã]	Salut	
		[ui]x2	Commente x2	
Violoncelle	Gratte les cordes main droite			
Main gauche	Met dans la bouche			
violoncelle	Touche les cordes en dessous			
		« Vous dites au revoir à		

		Nathan ? »		
		[ovwaratā]	Salut	
		[ʃepapamamā]	Commente	
		« J'ai un bobo là »		
		[bobo]	Répétition	Imitation verbale
Main	Met dans la bouche			
Violoncelle	Le touche	[ākor]	Demande d'action	Pointage
		« Encore quoi L'archet ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
		« Tiens »		
		[rsi]	Commente	
Archet	Le fait glisser sur les cordes	[sekomsa] ? x2	Demande de renseignements x2	
	(un son est produit)			
	Me regarde			
	Me sourit		Réponse	
Pouce	Met dans la bouche			
Archet	Le fait glisser sur les cordes			
	Me regarde			
Archet	Le fait glisser sur les cordes			
	Me regarde			
	Sourit			
		« bravo ! »		
		[ə]	Exercice	
	Me regarde			
	Sourit			
Doigt	Met dans la bouche			
	Me regarde			
	Sourit			
		« ça grince ? »		
		[ui]	Réponse	
Archet	Le prend de l'autre main			
		Rigole		
		« On continue ? »		
		[ui]	Réponse	
		« On va faire un concert »		
	Vient sur la musicienne			
	Regarde la musicienne en souriant			
	Regarde l'archet ++			
	Me regarde ++			

	(fin de la chanson)			
		[akl**]	Demande d'action	
		« A Kl** ? »		
		[ui]	Réponse	
	Descend des genoux			
		[amwa]	Demande d'action	
		« Tu voudras refaire ? »		
		[ui]	Réponse	
	Regarde ++ en attendant			
	(fin de la chanson)			
		[amwa] ? x3	Demande de renseignement x3	
		[semwa]	Demande d'action	
		« Après »		
	S'assoit avec une nounou			
	(Fin de la chanson)			
		[ãkor] [amwa]	Demande d'action x2	
	(ce n'est pas son tour)			
	Pointe la petite fille à qui c'est le tour	[sezelia]	Commente	
		[mwa]	Demande d'action	
	(C'est au tour du garçon)			
		[anano]x2	Commente x2	
		« Oui c'est Adriano »		
		[adano]	Répétition	Imitation verbale
	Ecoute et regarde			
	(Un enfant fait tomber un objet)			
	Pointe dans sa direction	[ga]	Commente	Pointage
Main	Met dans la bouche			
	(Fin de la chanson)			
		[amwa] [az**][amwa]x3	Demande d'action x5	
	Monte sur la musicienne			
Violoncelle	Joue avec l'archet			
	Pointe Kl**	[akl**]	Demande d'action	Pointage
		[ui]	Commente	
		« Z et Kl** ça se ressemble »		
		[z**ekl**]	Répétition	Imitation verbale
		« Et moi c'est la musicienne »		
		[sara]	Répétition	Imitation verbale

		« Et c'est un violoncelle »		
		[s l]	Répétition	Imitation verbale
		« Z elle a fait du... »		
		[myzik]	Réponse	
		« De la musique ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
		« Est-ce que tu as aimé ? »		
	Fait oui de la tête	[ui]	Réponse	Geste déictique
		« Tu voudrais en refaire ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
		[apre]	Commente	
		« Allez ! A Kl** »		
		[amwa]x2 [az**]x2	Demande d'action x4	
	(Fin de la chanson)			
		[amwa]	Demande d'action	
		« La musicienne doit aller voir les autres enfants »		
	Se jette dans les bras d'une nounou			
		« Je sais tu es triste mais tout le monde a droit à la musique. »		
		[nã]	Proteste	



Z – Séance 4				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
Main	Met dans la bouche			
	Regarde la musicienne +++			
	Regarde la nounou			
	Regarde la musicienne			
	Ecoute le violoncelle			
		<i>Les petits poissons</i>		
	Ecoute +++			
	(Une nounou met les pieds sur le violoncelle)			
		« Viens Z »		
	S'approche			
		« Allongez-vous »		
	S'allonge			

Main	Met dans la bouche			
	Se relève			
	(la nounou lui pose la main sur le violoncelle)			
Main	L'enlève			
		« Tu veux mettre la main ? »		
	Fait non de la tête		Réponse	Geste déictique
	(La musicienne fait de drôles de bruits)	[o] [a]	Exercice x2	
	Se cache			
		[esa] [o]	Exercice x2	
	Va voir le bébé			
	(il lui tire les cheveux)	[a]	Exercice	
		« Il t'a tiré les cheveux ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
	Ecoute le violoncelle ++			
		« Tu veux toucher ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
Mains	Les met sur le violoncelle	[a]	Exercice	
		[gili]	Commente	
Joue	La met sur le violoncelle			
	Regarde le bébé puis la nounou	[tieʃəvø]	Commente	Pointage
	(La nounou tient le bébé debout)			
		[edəbutwa]	Commente	
	Sourit			
Violoncelle	Touche les cordes			Différentes actions à un même objet
	Gratte à 2 mains			
	Tire les cordes			
		[semwa]	Demande d'action	
	Monte sur la musicienne			
Archet	Le prend			
		« On chante » ?		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
		« Toi comment tu t'appelles ? »		
		[z**]	Réponse	
		« Et tu joues de quoi ? »		
		[gitar]	Réponse	
		« C'est un violoncelle, t'as quel âge Z ? »		
		[døã]	Réponse	

	(La musicienne la pose par terre)			
Bras	Les tend vers la musicienne		Demande d'action	Geste déictique
		« On sort le sac magique ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
	Vient près du sac			
		[semwa]	Demande d'action	
Bâton de pluie	Le pointe	[vøsa]	Demande d'action	Pointage
		« Tu l'auras après, tiens »		
Grenouille	La prend	[mesi]	Commente	
	Fait glisser le bâton dessus			
	Met le bâton dans le trou			
	La repose			
Sanza	La touche			
Maraca	La prend			
	Tape sur la sanza avec			Même action à différents objets
	La met dans le trou de la sanza			
Bâton de pluie et maraca	Les secoue			
Maraca	La pose			
Bâton de pluie	Observe ses extrémités			
	Le secoue			
	Regarde la musicienne			
Marimba	Le prend			
Bulle de savon	Essaye de l'attraper			
Marimba	Le pose sur une chaise			
Marimba et maraca	Fait glisser la maraca sur le marimba			
		[femamã]x3	Demande d'action x3	
		« Non c'est Nathan »		
Main	Met dans la bouche			
	Ecoute la musicienne			
Verre-ballon	Essaye d'enlever le ballon			
		« non ! non ! non ! »		
		[ə]	Exercice	
		« Viens je vais te montrer »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
Boîte à musique	La prend			
	L'observe +++			

	Tourne la manivelle			
		« C'est quel animal là ? »		
		[lap]	Réponse + étiquetage	
Boîte à musique	La pose par terre			
Maraca 1	La prend	[ə]	Exercice	
Maraca 2	La prend			
	L'offre à la musicienne		Salutation	
	(La musicienne la secoue 2x)			
Maraca 1	La secoue			Imitation motrice + rythme
Maracas 1 et 2	Les secoue +++			
	Les tape l'une contre l'autre			
		« On s'en va »		
		[atã]	Demande d'action	
		[atãkwa]	Demande d'action	
		« Tu me rends les maracas ? »		
	Fait non de la tête		Proteste	Geste déictique
maracas	Les tend à la musicienne			
	Les reprend	[nã] !	Commente	
		« Au revoir »		
Langue	La tire			
		« Tu me les donnes ? »		
		[nã] !	Proteste	
		« Je vais t'attraper ! »		
	S'enfuit			
		Rigole		
		[a]	Exercice	
Maracas	Les tape l'une contre l'autre			
		Rigole ++		
Maracas	Les secoue			
	Les donne à la musicienne			
		« On se couche »		
Doigts	Met dans la bouche			
	S'allonge			
		« Vous êtes prêts ? »		
		[ui]	Réponse	
	Me sourit		Réponse	
	Ecoute le violoncelle			
Jouet	Le prend			
	S'approche de la musicienne	[mwafe] [mwa]	Demande d'action	

			x2	
		[ākor]	Demande d'action	
		« encore ? »		
		[ui]	Réponse	
		« Je m'en vais »		
		[nā]x3	Proteste x3	
		« Alors vous arrêtez ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
	Sourit			
		[ākor]	Demande d'action	
		« je dois y aller »		
		[nā]x3	Proteste x3	



Z – Séance 5				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	(Dans le jardin)			
	Regarde la musicienne ++			
Barrière	S'y accroche			
	Regarde la musicienne ++			
Barrière	Passe les mains au travers			Imitation motrice
	Tend les bras vers la musicienne		Demande d'action	Geste déictique
	Ecoute +++			
	(La musicienne sort le piano)			
	Regarde la musicienne			
Toboggan	Monte dessus	[amwa] [osemwa]	Commente x2	
	Revient vers la musicienne			
Barrière	S'y accroche			
	(La musicienne joue de la guitare)			
		[mwasi]	Demande d'action	
		« Tu veux jouer ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
	Me regarde			
Main	Met dans la bouche			
		« Tu ne fais pas de la guitare ? »		
	Fait non de la tête		Réponse	Geste déictique
		[osoan]	Commente	

		« Tu veux essayer ? »		
	Fait non de la tête x3		Réponse x3	Geste déictique x3
	Regarde les autres			
Toboggan	Monte dessus			
	Regarde les autres			
Toboggan	Monte dessus			
Pansement	Le touche	[oākor]	Commente	Pointage
Toboggan	Monte dessus	[amwa]	Commente	
		Rigole		
		[ākor]	Commente	
Toboggan	Monte dessus			
		Rigole		
	Regarde les autres			
		« Tu veux essayer ? »		
	Fait non de la tête		Réponse	Geste déictique
Toboggan	Monte dessus	[ākor]	Commente	
Pansement	Le montre à la musicienne			Pointage
	(La musicienne arrête le piano)			
		« On le range ? »		
		[semwa]	Demande d'action	
		« C'est toi qui le range ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
		[semwa]x2	Demande d'action x2	
		« Tu veux jouer ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
Piano	Appuie sur les touches			
	Sourit			
Piano	Appuie avec ses doigts			
	Appuie avec son pouce			
	Appuie avec sa main			
		[sonpy]	Commente	
		« On va faire de la guitare »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
	Passe derrière la musicienne			
		[okw se]	Commente	
		[semwa]	Demande d'action	
		« Tu le ranges ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
Piano	Le range			

		[gítarmwa]	Demande d'action		
Guitare	Touche les cordes				
	Gratte les cordes				
	Pince les cordes				
	Tire les cordes x10			Imitation motrice x10	
		[ãkor]	Demande d'action		
	Danse				
Guitare	Regarde dedans	[sekwadädä] ?	Demande de renseignement	Pointage	
		« Tu vois une étiquette ? »			
		[ui]	Réponse		
		[trapesa]	Commente		
Guitare	Montre la corde	[esa] ?	Demande de renseignement	Pointage	
		« La corde »			
		[zarivpa]	Commente		
Guitare	Met sa main sous les cordes	[kw se]x2 [okw se]	Commente x3		
	Gratte les cordes				
	Montre une marque à son poignet	[o]	Commente	Pointage	
Guitare	Touche la lanière				
	Bloque les cordes				
		« Ca ne marche plus »			
		[nã]x2	Commente x2		
Guitare	Bloque avec les 2 mains	[nã]	Commente		
	Enlève ses mains				
	Remet ses mains	[samarfply]	Commente		
	Enlève ses mains				
		« Et là ? »			
		[ui]	Réponse		
		Remet ses mains			
		Enlève ses mains	[si]	Commente	
		Remet ses mains	[ebasamarfply]	Commente	
		Enlève ses mains	[si]	Commente	
		Remet ses mains	[ebasamarfply]	Commente	
		Enlève ses mains	[si]	Commente	
		Remet ses mains	[ebasamarfply]	Commente	
		Enlève ses mains	[si]	Commente	
		Remet ses mains	[ebasamarfply]	Commente	

	Enlève ses mains	[si]	Commente	
		[gili]	Demande d'action	
		« Je fais des guilis ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
Guitare	Remet ses mains	[ebasamarʃply]	Commente	
	Enlève ses mains	[si]	Commente	
	Remet ses mains	[ebasamarʃply]	Commente	
	Enlève ses mains	[si]	Commente	
	Remet ses mains	[ebasamarʃply]	Commente	
	Enlève ses mains	[si]	Commente	
	Remet ses mains	[samarʃply]	Commente	
		[o]	Commente	
		[samarʃply] x2	Commente x2	
	Pince les cordes			
		« On va partir »		
		[nã]x2	Proteste x2	
		« Au revoir »		
		[ãkor]	Demande d'action	



➤ L.

L – Séance 1				
Objets	Actions	Énoncés	Teneur des énoncés	Compétences
coussin	Le prend			
	Le lâche	[epom]x2	Exercice	
		[aj]	Exercice	
Coussin	Le lance	[po]	Exercice	
		<i>Gentils coquelicots</i>		
Canapé	Se cache derrière	[kase]	Commente	
		[kaʃe]	Commente	
	Sort de derrière	[ekaʃe]	Commente	Réitérations
	Se cache derrière	[ekaʃe]	Commente	
	Sort de derrière			
	Regarde la musicienne			
	N'écoute pas la chanson			
canapé	Se cache			
	Sort de sa cachette			
	Me regarde	[ega]	appel	

canapé	Se cache			
	ressort			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
canapé	Roule dessus			
	Me regarde			
	Roule par terre			
	Regarde la musicienne			
		<i>Un petit indien</i>		
	Semble écouter (un peu)			
	Roule par terre			
canapé	Se cache derrière	[rəgarde]	appel	
		[ekaʃe]	commente	Réitération verbale
	Roule par terre	[o]	exercice	Réitération action
canapé	Grimpe dessus	[wa]	Exercice	
	Excité ++			
canapé	Se cache derrière	[ekaʃe]	Commente	réitération
	Sort la tête	[kuku]	salutation	Jeu du coucou
	Me regarde			
	Se couche sur le dos			
	Regarde la musicienne			
	Se retourne sur le ventre	[wa] [a]	Exercices	
	Se retourne sur le dos			
	Vient voir la musicienne quand la chanson est finie.			
guitare	Touche les cordes main droite			
	Bouche ouverte			
	Regarde le copain			
	Regarde la musicienne			
Guitare	Gratte main droite			Imitation motrice du copain
	Gratte le haut de la guitare			Imitation motrice du copain
		[a] en touchant les cordes	Exercice	
		[nāmwasamfemal]	Commentaire	
		« ça te fait mal ? »		
		[wi]	Réponse	
Guitare	Caresse les cordes main droite			Différentes actions à un
	Met main dedans	[a]	exercice	

	Gratte les cordes			même objet
	Me regarde			
Guitare	Gratte les cordes	[o] [uj] [uj] [aj]	Exercices	
		« aïe »		
		[ajo] [aj] [aj] [o]	Exercices	
		« On danse les garçons ? »		
		[wi]	Réponse	
		<i>La petite mandarine</i>		
Guitare	Gratte les cordes main gauche			
	Essaye de toucher main droite			
	Touche bout des cordes			
	N'écoute pas la chanson			
Tracteur	Le prend	[wa] [wa]	Exercices	
	Le fait rouler			
		[ʃekafe]	Commente	Réitérations
		[gekafe]	Commente	
Table	Va dessous	[gekafe] x2	Commente	
		[a]		
	Me regarde	[ga]	Appel	
	Retourne vers la musicienne à la fin de la chanson.			
		(bruit de corde) [o]	commente	
		<i>Petit escargot</i>		
Guitare	Touche cordes main droite			
	Regarde la musicienne			
Guitare	Attrape les cordes main droite			
	N'écoute pas la chanson			
guitare	Pose sa main sur les cordes	[aj] [aj] [aj] [aj]	Exercice	
	(fin de la chanson) Frappe des mains	[bravo]	Commente	
Guitare	Gratte cordes main droite plein de fois			
	Touche corde	[sekwa] x2	Demande de renseignement	Pointage
		« c'est un bout de corde »		
		[kwa]	Demande de renseignement	
		« Je vais le couper »		
		[apy]	Commente	
Guitare	Gratte corde main droite			
		« je joue ? »		
		[mwaosi]	Réponse	

Guitare	Gratte main droite			
		<i>Savez-vous planter les choux ?</i>		
Guitare	Pose un doigt sur 1 corde			Imitation motrice du copain
	Gratte les cordes			
		« On les plante avec les pieds »		
	Regarde ++ son copain			N'imite pas
	N'écoute plus	« On les plante avec le ventre »		
Guitare	Touche le bout des cordes			Différentes actions à un même objet
	Touche les cordes			
	Tire les cordes 1 par 1	[o] [o]		
	Tire à 2 mains			
	Gratte les cordes			
	Toque sur la guitare			Imitation motrice de la musicienne
		« Y'a quelqu'un ? »		
		[wi]	Réponse	
	(Le copain toque fort)	« Te fais pas mal quand même »		
Guitare	Toque	[ajajaj] [ajajaj]	Exercice	Fait semblant
	Met le doigt dedans	[ledwa]	Etiquetage	
	Gratte les cordes			
	S'éloigne	[a]	Exercices	
	Se laisse tomber	[bum]	Exercices	
	Se cache			
	Me regarde	[gekafɛ] x3	Appel	
		<i>Les petits poissons</i>		
Doudou	Le prend			
	Me regarde			
	N'écoute pas la chanson			
doudou	Le met dans le lavabo	[ə] x3	Exercice	Fait semblant avec un jouet
	Le lance			
	Le reprend			
	Le pose			
	Se roule sur le canapé			
	Vient voir la musicienne à la fin de la chanson			
	(La musicienne glisse un Lego sur les cordes)			
	Regarde la musicienne faire			
Lego	Va en chercher un			

	Le tend à la musicienne	[atwa]	Salutation	
	Regarde la musicienne			
Lego	Le reprend			
	Le fait glisser sur les cordes			Imitation motrice
	(Son copain le met dans la bouche)	Il dit « c'est pas bon »		
Lego	Le met dans la bouche			Imitation motrice
	Le pose			
Doudou	Le prend	[abebe]	Etiquetage	Pointage
	Le met dans une caisse	[dedā] x2	Commentaire	
		<i>Il était un petit homme</i>		
	N'écoute pas la chanson			
	Me regarde			
Poupée	la prend			
	La met dans le lavabo			Fait semblant Même action sur différents objets
	Me regarde	[gag]	Appel	
Poupée	La couche sur un coussin			
	Me regarde			
		[edodo]	commente	Fait semblant avec un jouet
Coussin en forme de tortue	Le tire	[toty]	Etiquetage	
Tracteur	Le fait rouler	[wo] [ta]	Exercices	
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	(Je donne la poupée à une petite fille)			
		[edodo]	Proteste	
		« ah il faisait dodo »		
		[semal]	Commente	
poupée	La couche	[ododo]	Commente	Fait semblant
guitare	Gratte les cordes			
	Toque dessus			Imitation motrice du copain



L – Séance 2					
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences	
	Ne s'embale pas s'intéresser à la musique				
Pâte à modeler	Joue avec				
Moule	Le prend	[sekwasə] ?	Demande de renseignement	Pointage	
	L'ouvre	[o]	Exercice		
	Le ferme	[f m]	Commente		
	L'ouvre	[o]	Exercice		
Pâte à modeler	Fait un boudin				
	Le met dans le moule				
	Essaye de la couper avec un couteau		[kup] [sakup]x2	Commente x3	
			[op] x2	commente x2	
			[kup]	Commente	
			[kuto]	Etiquetage	
			[sakup]	Commente	
			[o]	Exercice	
	Prend un bout		[pətisa]	Commente	
			[lala] [melala] [lala]	Commente x3	
Donne un bout à la nounou					
(elle fait un long boudin)					
		[owi] !	Commente		
		[s pã] !	Commente	Imagination	
		[ose s pã]	Commente		
Serpent	Le met dans le pot de la pâte à modeler	[odədã]	Commente		
		[o]	Exercice		
Bouts de pâte à modeler	Les met tous dans le pot				
	(le pot tombe)	[obububum] [bumbum]	Exercice x2		
	Regarde la musicienne				
	Ne semble pas intéressé par la musique				
	(tous les morceaux sont dans le pot)	[sedədã]	Commente		
	Commence à descendre				
		« Reste assis »			
Pâte à modeler	L'enlève du pot				
		(Une nounou dit « Allo ? »)			
Pot	Le met à son oreille			Imitation	

				Jeu symbolique
Pâte à modeler	La remet dans le pot	[afini]x3	Commente x3	
	Regarde la musicienne			
Moule	L'ouvre	[o]	Exercice	
		[ākobu] [døbu]	Commente x2	
Pâte à modeler	Tend un bout à la nounou	[ti]x2 [ti tadøbu]	Demande d'action x3	
		« encore ? »		
		[ui]	Réponse	
	(la nounou fait des boudins)	[owi]	Commente	
		[sekwa] ?	Demande de renseignement	
		[psss]	Exercice	
		[ses pã]	Commente	
		[psss]	Exercice	
	(son gobelet tombe)			
		[mōgoble]	Commente	
		[leumōgobøle] ?	Demande de renseignement	
		[alela]	Commente	
		[lela]x3	Commente x3	
Pâte à modeler	La prend	[modøle]	Etiquetage	Pointage
		[mamodøle]	Commente	
Pâte à modeler	La lèche	[apabō]	commente	
	La lèche à nouveau			



L – Séance 3				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
Coussin	Le lance	[ja]x3	Exercice x3	
	Se couche sur le ventre			
Moto	Met dans la bouche			
		<i>Mon amant de St Jean</i>		
	Ecoute			
Moto	Met dans la bouche			
	Me regarde			
		[o]x2	Exercice x2	
	S'allonge sur le canapé			

Moto	La fait rouler sur le canapé	[brumbrum]	Exercice	
	Regarde la musicienne			
Poupon	Le prend	[obebe]x2 [bebe]	Etiquetage x3	
Moto	La fait rouler sur la tête du poupon	[galat t]	Commente	
		[oa]	Exercice	
Moto	Met à la bouche			
	Regarde la musicienne			
Cuillère	Met à la bouche			
	S'approche de la guitare	[o]	Exercice	
	S'assoit			
Doigts	Met dans la bouche			
Moto	La fait rouler sur ses genoux	[bruuu]	Exercice	
	(fin de la chanson)	[bravo]	Commente	
	Tend les bras vers la guitare	[vø]	Demande d'action	Geste déictique
		« Attends un peu »		
	(La musicienne sort le piano)			
	S'approche			
		[sakwa] ? [kwasa] ? x2	Demande de renseignement x3	Pointage
		« C'est un piano »		
		[pano]	Répétition	Imitation verbale
	Tend le bras vers le piano	[semwafe]	Demande d'action	Pointage
		« Une chanson et après c'est vous »		
		<i>Les petits poissons dans l'eau</i>		
	Ecoute ++			
Moto	La fait rouler sur la guitare	[op]	Exercice	
	Tend les bras vers le piano	[amwa]	Demande d'action	Geste déictique
Piano	Appuie sur les touches			
	Appuie 3x sur une touche			Imitation motrice
	Bouche ouverte ++			
Moto	La fait rouler sur la guitare	[vrum]	Exercice	
Piano	Appuie sur les touches			
		[sekwas] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« On va le ranger »		
		[zuu]	Exercice	
		[f rme] [f m]x2	Commente x3	
	Montre la guitare	[ãkosa]	Demande d'action	Pointage
		« C'est quoi ça ? »		
		[gitar]	Etiquetage	

	(La musicienne tape sur la guitare)			
		[gili]	Demande d'action	
		« Ah tu veux qu'on lui fasse des chatouilles ? »		
Guitare	Tape du doigt en rythme			Imitation motrice
Moto	La met sur la guitare	[amoto]	Etiquetage	
Guitare	La gratte			Imitation motrice
	Pointe la musicienne	[teki] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« La musicienne »		
	Me pointe	[seki] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« Ségolène »		
		[al n]	Répétition	Imitation verbale
		« On pose la moto »		
	(La musicienne pose la moto)			
		[moto] !	Demande d'action	
Moto	La reprend			
	La donne à la musicienne			
Chaussette	La touche	[sekwa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« La chaussette »		
		[sos t]	Répétition	Imitation verbale
	(La musicienne lui donne la moto)			
		[m si]	Commente	
Moto	La fait rouler sur la guitare	[braaam]	Exercice	
	(La musicienne prend la moto)			
		« On retourne la guitare ? »		
		[atãmwazəvəmoto]	Demande d'action	
Guitare	Gratte les cordes			
		[moto] !	Demande d'action	
		« Pas sur la guitare »		
Moto	La fait rouler sur les cordes			
Guitare	Tire les cordes			
	Gratte les cordes			
		« Fais de la place aux copains »		
	S'éloigne			
Faux téléphone	Décroche	[alo] ?	Exercice	Geste instrumental x4 Jeu symbolique
	Raccroche			
	Décroche	[alo] ? [ui]x2	Exercice x3	

	Vient près de la guitare			
Guitare	Regarde dedans	[jakwadədā] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« Rien »		
Guitare	Touche les cordes	[kwasa] ? [sekwasa] ?	Demande de renseignement x2	Pointage x2
	Tire les cordes	[sekwasa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« Les cordes »		
		[kod]	Répétition	Imitation verbale
		[sekwa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« T'es curieux ! »		
		[kwa] ?	Demande de renseignement	
Guitare	Pince 2 cordes ensemble			
	Met sa main dans le trou	[osekwasa] ? [la] ?	Demande de renseignement x2	Pointage x2
	Met sa main sous les cordes	[aaa]	Exercice	
Poupon	Le ramène			
		[tuʃegitar]	Commente	
		« Tu veux que le bébé touche ? »		
		[ui]x2	Réponse x2	
		« Attends on va le mettre comme ça »		
		[ui] [si]	Réponse x2	
Poupon	Lui fait toucher les cordes	[rəgad] [vwala]	Commente x2	
	Me regarde	[rəgad]	Demande d'action	Pointage
		[labuʃ]	Etiquetage	Pointage
Poupon	Le pose sur le canapé			
Balle	La lance contre la vitre			
	La donne à la musicienne	[ti]	Salut	
		« C'est pour moi ? »		
		[ui]	Réponse	
Balle	La fait glisser sur les cordes	[ākor]	Demande d'action	
	(La musicienne fait pareil)			
Balle	La reprend	[nōmwavø]	Proteste	
	La fait glisser sur les cordes			
		[mamoto] !	Demande d'action	
Balle	La donne à la musicienne	[ti]	Commente	
Moto	La prend	[mamoto]	Commente	
Guitare	Met sa main sous les cordes	[gili]x2	Commente x2	

Moto	La fait rouler sur les cordes	[vrum]	Exercice	
Guitare	Tape les cordes			
	Tire les cordes			
		[o]	Exercice	
Guitare	Tire la même corde plusieurs fois			
Moto	La montre à la musicienne	[moto]	Etiquetage	Pointage
Guitare	Tire une corde	[sa]	Exercice	
	Tire la corde	[bau]	Exercice	
	Regarde une nounou	[ega]	Demande d'action	Pointage
Guitare	Tire la corde			
	S'éloigne			
Cuillère + caisse	Fait semblant de manger			Jeu symbolique



➤ **Li.**

Li – Séance 1				
Objets	Actions	Énonces	Teneur des énoncés	
	Écoute	<i>Promenons nous dans les bois</i>		
Doigts	Met dans la bouche			
Main	Met dans la bouche			
	[La musicienne se promène]			
	Ne suit pas la musicienne			
	S'avance pour continuer de la voir			
		« Loup y-es-tu » ?		
		[ty]		Imitation verbale
	Écoute le violoncelle			
	Regarde la musicienne			
	Regarde moi			
		<i>Tape dans tes mains</i>		
	Ne tape pas des mains	[nã]	Exprime un refus	
	S'assoie sur une nounou			
	Ferme les yeux souvent			
		<i>Papillon</i>		
	Ne fait pas coucou			
	[nounou lui bouge les mains]			
	Fronce les sourcils		Exprime un refus	Utilise la

				mimique
	Va chercher son doudou et sa tut			
	Retourne sur les genoux			
	Ne fait pas bravo			
	Regarde la musicienne et une fille qui dansent			
		« Tu essaies de fermer les yeux ? »		
	Se penche vers une Cindy pour voir si elle le fait.			
Doudou	Le met sur ses yeux		Répond à la demande	
Poupée	La pointe	[i]leubebe] ?	Pointage proto-impératif	
	Va chercher la poupée			



Li – Séance 2				
Objets	Actions	Énonces	Teneur des énoncés	Compétences
	Goûte à table			
	Regarde la musicienne	<i>Je me promène dans le jardin</i>		
	Regarde moi			
	Regarde nounou			
	Regarde moi			
	Regarde la musicienne			
	Regarde nounou			
	Regarde la musicienne			
	Regarde moi			
	Regarde la musicienne			
	Regarde nounou			
	Écoute +++			
	Pointe un enfant	[əgalazik]	Pointage proto-déclaratif	Etiquetage
		« Tu veux descendre ? »		
	Fait non de la tête	[nõ]	Exprime un refus	Protestation
		<i>Gentils coquelicots</i>		
		[ə]		Exercice
	Regarde la musicienne			
	Regarde moi			
	Regarde nounou			

	Regarde la musicienne			
		[o]x7 pendant la chanson		
	(une nounou tousse)			
	Tousse			Imitation immédiate
		<i>La petite mandarine</i>		
	Écoute +++			
	Se balance d'avant en arrière			
	Me regarde			
Chaise	Descend			
	(La musicienne joue au piano)	<i>Sonnez les mâtines</i>		
	S'approche			Différentes actions sur un même objet.
Piano	Appuie sur différentes touches			
	Tape avec 1 main			
	Appuie avec 2 mains			
	Appuie plusieurs fois sur les mêmes touches			
	Tape + accélère le rythme			
	Tape + ralentit le rythme			
	Tape à 1 main	[wala]		
	(La musicienne tape 2x la guitare)			
Guitare	Tape 2x			Imitation motrice immédiate. Reproduction d'un rythme.
	(La musicienne tape 2x)			Tour de rôle
	Tape 1x			
	(La musicienne tape 3x)			
	Tape plein de fois			
	(La musicienne l'imité)			
	(La musicienne tape des doigts)			
Tape des mains				
Piano	Appuie dessus			
		[oaply]	Exprime la surprise	
		« Pourquoi y'a plus ? »		
		[ekase]	Répond à la question Interprétation	
	(La musicienne lui montre l'embout)	« Regarde »		
	Pointe bouche de la musicienne	[labu]	Pointage proto-impératif	Pointage

		« Et je fais quoi ? »		
		[labuʃ]		
		« et je souffle »		
		[suf]		Imitation verbale
Piano	Tape des 2 mains			
	(La musicienne tape à 1 doigt)			Imitation motrice
	Tape à 1 doigt			
		[o]		
	Regarde la musicienne	[dybwi]	Commente	
	Tape des 2 mains			
		[aply]	Commente	
	(La musicienne fait jouer les autres)			
		[japadlaplas]	Commente	
		« Attends Li »		
Guitare	Essaye de toucher les cordes			Chacun son tour diff
	Touche la chaussette	[sos t]	Dénomination	étiquetage
Piano	Ouvre le couvercle			
		« Tu le ferme ? »		
		[uif m]	Répond à la question	
Piano	Tape à 1 main			
Guitare	Touche les cordes			
	Gratte les cordes			
		« On range le piano et on joue de la guitare ? »		
		[uiʒugitar]	Répond à la question	
		« ça c'est quoi ? »		
		[gri] [blø]	Répond à la question	
		« ça s'appelle un piano »		
		[panio]	Répétition	Imitation verbale
		« piano »		
		[pano]	Répétition	Imitation verbale
		« et ça c'est blanc »		
		[bəb]	Répétition	Imitation verbale
		« et ça c'est ? »		
		[ruʒ]	Répond à la question	Étiquetage
		« noir »		

		[nwar]	Répétition	Imitation verbale
		« et ça c'est ? »		
		[dyruʒ]	Répond à la question	Étiquetage
		« du noir »		
		[dynwar]	Répétition	Imitation verbale
		« Allez on le range ? »		
		[wi]	Répond à la question	Tour de rôle
Guitare	Gratte les cordes à 2 mains			Différentes actions à un même objet.
	Tape les cordes à 2 mains			
	Gratte avec les doigts			
	Gratte avec 1 doigt			
	Gratte avec 2 mains			
	Change de côté			
	Tire les cordes avec les doigts			
		« On chante ? »		
		[wiʃāt]	Répond à la question	
		« Qu'est-ce qu'on chante ? »		
		[ekargo]	Répond à la question Exprime une envie	Demande d'action Tour de rôle
		[saaa] [me-o-n t]	Chante seule	Anticipation Mémorisation
		Chante en même temps que la musicienne		
		Transcription impossible		
		[samenon t]	Finit les paroles	Mémorisation
		« Aussitôt qu'il pleut... »		
		[nõpasa]	Exprime un refus	Protestation
		<i>Une souris verte</i>		
		Chante en même temps que la musicienne		
		Transcription impossible		
		[nwar]	Finit les paroles de la chanson	Mémorisation
		[nwar]		
		[krot]		
Piano	Tape la boîte			
	(La musicienne retourne la guitare)			
Guitare	Tape à 2 mains dessus			
		<i>Savez-vous planter les choux ?</i>		
	(La musicienne tape avec les			

	doigts)			
	Tape avec les doigts			Imitation motrice Reproduction d'un rythme.
		« On les plante avec les yeux »		
	Cligne des yeux		Exécute la consigne	
		[adultes rigolent]		
	S'en va	[nã]	Mécontentement	Protestation
		« On s'est pas moqué, tu étais... »		
		Coupe la parole en criant	Mécontentement	
	Crache		Mécontentement	
		« Viens »		
		[nã]	Exprime un refus	
	S'approche à 4 pattes			
	(un garçon s'approche)	[nãpatwa]	Exprime un refus	
	(La musicienne fait des guilis à la guitare)			
	Revient			
Guitare	Tape à 2 mains			
		« Qui va avoir des guilis ? »		
		[li***]	Réponse + envie	Demande d'action
	(La musicienne lui fait des guilis)			
		« Des guilis pour qui ? »		
		[purli***]	Réponse + envie	Demande d'action
	(La musicienne lui fait des guilis)			
		« Met tes mains dessus »		
Guitare	Met ses mains dessus		Exécute la consigne	
		[gili]	Exprime une envie	Demande d'action
	(La musicienne lui fait des guilis)			
		« Des guilis pour qui ? »		
		[ali]	Réponse + envie	Demande d'action Etiquetage
	(La musicienne le caresse)			
		« Des guilis pour qui ? »		
	Pointe Mathieu	[matiø]	Réponse + envie	Demande

				d'action Etiquetage Tour de rôle ++
	(La musicienne le caresse)			
Guitare	Tape des 2 mains			
	[La musicienne caresse la guitare]			
	Caresse			Imitation motrice
		[purli***]	Exprime une envie	Demande d'action
	(La musicienne caresse Li)			
		« Pour qui les caresses ? »		
	Pointe M*****	[ma***]	Réponse + envie	Demande d'action Etiquetage
	(La musicienne le caresse)			
		[dekar s]	Dénomination	Étiquetage
		« Des caresses pour qui ? »		
		[purli***]	Réponse + envie	Demande d'action
	(La musicienne caresse Li)			
	Pousse son voisin	[palapas]	Proteste	
		« Attention je retourne la guitare »		
		[atun]x2		Imitation verbale
	Viens sur les genoux de la musicienne			
Guitare	Gratte les cordes à 2 mains			
	Regarde la musicienne			
	Bouche ouverte			
		[o]		
		« Tu peux chanter aussi, qu'est-ce que tu chantes ? »		
		[ekargo]	Réponse	
Guitare	Gratte les cordes à 2 mains			
		[osamar]ply		
		« Si ça marche »		
Guitare	Gratte les cordes à 2 mains			Réitération
		« Tu redescends Li »		
		[nõ]	Exprime un refus	Protestation
		« C'est mon tour » dit un garçon		
		[li***]	Exprime une envie	Protestation
		« C'est le tour de M***** »		

		[nõli***]	Refus + envie	Protestation Chacun son tour diff
		« Chacun son tour »		
		[li***]		
		« Li tu as fait en 1er »		
		[wiprømie]		
	Descend			
Guitare	Tape derrière des 2 mains			
	Fait des guilis			
	(c'est le tour d'un autre enfant)			
		[li***]	Exprime une envie	Chacun son tour diff
Guitare	Tape sur le côté			
		« C'est chacun son tour »		
		[wisõtur]		
	(son tour arrive)	[li***]		
	Monte sur les genoux de la musicienne			
Guitare	Gratte les cordes à 2 mains	[li***]		
	Descend			
Guitare	Tape derrière des 2 poings			
	Tape derrière des 2 paumes			
	Passe la tête au dessus	[kuku]	Salutation	Jeu du coucou
	Gratte derrière			Différentes actions à un même objet
	Tape le manche			
		« Maintenant on va voir les copains »		
		[bawi]		
		« On s'en va »		
		[bawi]		
	Fait au revoir	[ovwar]	Salutation	Geste symbolique



Li – Séance 3				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Ecoute de l'intérieur	[ææ]	Exercice	
		[m]x3	Exercices x3	
	Me regarde			

		<i>Il était un petit homme</i>		
		[ə]x2	Exercice x2	
	Vient en suivant une nounou			
	Va sur ses genoux			
	Me regarde			
		<i>Emmenez-moi au bout de la terre</i>		
	Me regarde ++			
	Ecoute			
	Regarde les autres enfants			
		<i>Dans mon jardin</i>		
	Appuie sa tête sur la nounou			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Calme +++			
	Regarde dans le vide			
	Regarde la musicienne (sort piano)			
	Regarde un garçon qui en joue			
		« Tu veux faire de la musique aussi ? »		
	Fait non de la tête		Réponse	Geste déictique
	Descend de la nounou			
Piano	Appuie doigt main gauche différentes touches			Différentes actions à un même objet
	Tape une touche			
	Appuie sur les noires			
	Glisse sa main gauche dessus			
	Tape de la main gauche			
	Tape du doigt	[m]x2	Exercice	
	Bouche ouverte			
Piano	Tape du doigt main droite			Différentes actions à un même objet
	Glisse sa main droite dessus			
	Appuie sur une touche			
		« On le range ? »		
	Ne répond pas			
		« Tu veux m'aider ? »		
		[amwa]	Réponse	
		[a t]	Demande d'action	
	Range le piano	[amwa]	Demande d'action	
	Range le piano	[aaa]	Exercice	
Guitare		[ama]	Demande d'action	

	Gratte les cordes à 2 mains			
	Tire les cordes avec les 2 pouces			
	Tire une seule corde			Imitation motrice
	Tire différentes cordes avec le pouce			
	Bouche ouverte			
	Gratte des 2 mains			Imitation motrice Tour de rôle
	Tire une corde avec 2 pouces			
	Tire une corde avec 1 pouce			
	Bouche ouverte +++			
Guitare	Tire une corde avec 2 pouces		Réitération ++	Différentes actions à un même objet. Même action à différents objets.
		[o]	Exercice	
	Tire avec un pouce			
	Tire avec 2 doigts			
	Gratte à 2 mains			
	Tape à 1 main			
	Glisse une main sur les cordes			
	Doigts dans la caisse de résonance	[o]		
	Glisse une main sur les cordes			
	Gratte les cordes			Tour de rôle + imitation motrice
		« Tu veux chanter ? »		
		[nō]		
	S'en va			
	Revient			
Guitare	Gratte à 2 mains			
	Pousse un copain	[m]	Proteste	
		« il a aussi le droit »		
	Pleure			
	Va dans les bras d'une nounou			
	Se calme			
	Tend les bras à une autre nounou		Demande d'action	Geste déictique



Li – Séance 4				
Objets	Actions	Énoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Écoute l'accordéon			
	S'approche			
	S'assoit à côté d'une nounou			
	Regarde ++ la musicienne remplaçante			
	Me regarde			
	(nounou lui prend la main)			
Main	Prend celle de l'autre nounou			
	Regarde les autres qui dansent			
	Ne sourit pas			
	Saute (bref)			
	Regarde les enfants qui jouent en bas			
	Regarde la musicienne remplaçante quand elle passe près d'elle			Ne semble pas écouter
	(la musicienne remplaçante sort des bâtons de pluie)			
Bâton de pluie	En prend un			
	Le secoue un peu			
	Regarde les autres			
	S'approche			
	(La musicienne remplaçante joue de l'accordéon)			Ne secoue presque pas son bâton
accordéon	Appuie sur les boutons			
	Bouche ouverte ++			
		« encore ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
Bâton de pluie	Le secoue un peu			
	Le tend à la musicienne remplaçante			
	Regarde les enfants qui jouent en bas			Semble « déconnectée »
Accordéon	Appuie sur les boutons avec le pouce gauche			
	Appuie plusieurs fois la même touche			
	Fait un appui long sur la même touche			
	(La musicienne remplaçante joue à nouveau)			
Accordéon	Essaye de le toucher			N'écoute pas la

				musique
Maraca	La secoue			
	Regarde les enfants d'en bas qui dansent			
maraca	La secoue à 2 mains			
	La secoue à 1 main			
		« On range dans le sac ? »		
Maraca	La range			
		« Est-ce que tu fermes le sac ? »		
		[wi]	Réponse	
	(une nounou cache un instrument)	[ileu] ?	Demande de renseignement	
		« Est-ce que c'est bien rangé ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
	(La musicienne remplaçante joue de l'accordéon)			
		[a]	Exercice	
Accordéon	Appuie sur les boutons			
Main	Prend la main à une nounou			
	(nounou la fait danser)			
		Rigole		
	(nounou lui lâche la main)			
	Ne danse plus			
	Regarde les enfants d'en bas			Semble « déconnectée »
Ukulélé	Vient regarder un enfant qui le touche			
	Pousse un enfant	[m] x2	Proteste	



Li – Séance 5				
Objets	Actions	Énoncés	Teneur des énoncés	compétences
		[i] [y] [ə]	Exercice x3	
	Tousse			
		« met la main devant la bouche »		
		[nã]	Proteste	
Bras	Les tend vers la nounou		Demande d'action	Geste déictique
		<i>Une chanson douce</i>		

	Ecoute la musicienne			
	La regarde			
		[və] [a] [o]	Exercice x3	
	Fait le tour de la table			
		[ula]	Commente	
	Va voir un bébé	[kukusonia]x3	Salut x3	Réitération
		[uu]	Exercice	
		[kukusonia]	Salut	
		« laisse-la tranquille »		
		[nã]x2	Proteste x2	
		« Viens écouter la musique »		
		[nã]	Proteste	
	S'en va			
	Revient			
	Crache			
		<i>Il était un petit homme</i>		
	Saute	[ymmm]	Exercice	
	S'en va			
	Revient avec un jouet	[kuku]	Salut	
		[o]x2	Exercice x2	
		« Viens t'asseoir »		
		[nã]	Proteste	
		« Le lapin de Pâques ne va pas passer »		
		[nã]	Proteste	
	S'en va			
Ballon	Revient avec			
		[ə]x3	Exercice x3	
		« Viens t'asseoir »		
		[nã]	Proteste	
Ballon	Le lance	[a]	Exercice	
		« Bon ça suffit »		
		[nã]	Proteste	
		« Le ballon c'est dans le couloir »		
	(Une nounou l'emmène dans le couloir)			
	Fait une colère			
	Pleure			
	Revient			
		« T'es calmée ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique

		<i>Tourne tourne petit moulin</i>		
Bras	Les tend à une nounou		Demande d'action	Geste déictique
	Va sur les genoux de la nounou			
	Ecoute la musicienne			
		<i>Ouvrez la cage aux oiseaux</i>		
	(Une nounou donne un gâteau à un enfant)			
	Pointe le gâteau	[lɔgatomwa]	Demande d'action	Pointage
		« Tu as déjà goûté »		
	Me regarde			
	La nounou la balance			
		Rigole		
		[ãkor]	Demande d'action	
		[amwa]	Demande d'action	
		« Tu veux me porter ? »		
		[ui]	Réponse	
Guitare	Tape dessus	[o] [i]	Exercice x2	
		« On fait des guilis pour qui ? »		
	Se pointe	[purli***]	Réponse + demande d'action	Pointage
		« des guilis pour qui ? »		
	Pointe un garçon	[mato]	Réponse + demande d'action	Pointage
		« Pour Li encore ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
		« Pour qui ? »		
	Se pointe	[purli***]	Réponse + demande d'action	Pointage
		« Pour Anis ? »		
		[nõpurli***]	Réponse + demande d'action	
	(La musicienne prend le piano)			
		[o] x6	Exercice x6	
		[emwa] x2	Demande d'action x2	
		[wa]	Demande d'action	
	Pousse un garçon	[nã]	Proteste	
Piano	Appuie sur les touches			
		[ano]	dénomme	Pointage
Piano	Appuie sur les touches	[o]	Exercice	
		[py]	Commente	
		« ça ne marche plus comme		

		ça »		
Piano	Appuie avec les 2 pouces			
	Appuie avec la main gauche			
		[o]	Exercice	
Piano	Appuie plein de fois une même touche			Imitation motrice (rythme)
		[seki] ?	Demande de renseignement	
	(La musicienne appuie sur une autre touche)	[olot]	Commente	
		« regarde »		
		[kwa] ?	Demande de renseignement	
	Pousse son voisin		Proteste	
		[evwala] x7	Commente x7	Réitération
	(le piano ne fonctionne plus)			
Piano	Souffle dessus	[mwaesufle]	Commente	
		« T'as soufflé dessus et ça ne marche pas ? »		
Piano	Souffle dessus			
	Tape sur les touches			
	Pousse son voisin	[nā]	Proteste	
	Prend un jouet			
		[evwala] x4	Commente x4	Réitération
	(La musicienne range le piano)			
		[emwa]x3	Demande d'action x3	
		« tu m'aides ? »		
		[ui]	Réponse	
Piano	Le range			
		[ileugitar] ?		
	(La musicienne prend la guitare)			
	Pousse son voisin	[nā]	Proteste	
Guitare	Gratte les cordes			
	(Un garçon la pousse)			
		[nōma***]	Proteste	
		[li***]	Demande d'action	
Guitare	Gratte les cordes à 2 mains			
Chaussette	La pointe	[sekwasa] ?	Demande de renseignement	Pointage
	S'en va			
Morceau de pain	Le ramasse	[evwala]	Commente	

		« t'as encore faim ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	
		« T'as pas été chercher le pain à la poubelle ? »		
		[nã]	Réponse	
		« T'arrête de me dire non ! Tu l'as trouvé où ? »		
		[latabl]	Réponse	
Pain	Le met à la poubelle			
		« Tu l'as mis à la poubelle ? »		
		[ui]	Réponse	
	Trébuche	[aj]	Commente	
	Viens me voir			
Mes feuilles	Les pointe	[osekwasa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« mes notes »		
		[kwa] ?	Demande de renseignement	



➤ **A.**

A – Séance 1				
Objets	Actions	Énonces	Teneur des énoncés	
	Goûte			
	Écoute ++	<i>Violoncelle</i>		
	Regarde la musicienne			
	Regarde moi			
	Calme ++			
	Immobile pendant 10min			
	Légers balancements du haut du corps			
	[La musicienne tape son archet sur la table]			
	Sourit au son aigus			Attention auditive
	Descende de table			
	S'approche de la musicienne	<i>Violoncelle, bruits rigolos</i>		
	S'éloigne en sautant			
Doudou	Le prend			
Tut	Met dans la bouche			

	S'approche de la musicienne			
	Me regarde ++			
	Regarde la musicienne			
	S'approche encore			
Tut	L'enlève de sa bouche			
Violoncelle	Touche les cordes	[sekwasa] ?	Demande de renseignements	Pointage proto-déclaratif
	Touche les cordes à différents endroits			Différentes actions à un même objet.
	Touche à 1 main			
	Touche à 2 mains			
	Tape dessus			
			« Fais doucement, fais des caresses »	
	Caresse		Exécute la consigne	
Tut	la remet en bouche			
	[Sac magique]			
Instrument n°1	Le sort du sac			
	Tape dessus à 1 main			Différentes actions à un même objet
	Met la main dans le trou	[titru]	Commente	
	Le lâche			
Verre-ballon	Le sort du sac			
	Pince le ballon	[o]	Commentaire	
	Regarde la musicienne		Commentaires x2 Pointage proto-déclaratif	
	Pince le ballon	[o]		
	Regarde une nounou			
	Pince le ballon	[o]		
				« Oh » lui répond la musicienne
Pince le ballon				
Marimba	Le sort du sac			
	Le pose par terre			
Verre-ballon	Le reprend			
	Pince le ballon plein de fois		Réitération d'une action	
	[un copain veut lui prendre]	Grognement	Proteste	
Verre-ballon	Pince le ballon plein de fois		Réitération d'une action	
	Balace son corps gauche/droite	<i>Violoncelle</i>		
	[La musicienne prend une fille sur ses genoux]			
	S'avance			

	Tend les bras	[mwa]	Demande d'action	
		« Après »		
Verre-ballon	Pince le ballon			
	Balance son corps gauche/droite			
	[la petite fille descend des genoux]			
		[mwa]	Demande d'action	
		« Pose le verre-ballon »	Exécute la consigne	
Verre-ballon	Le pose			
	[un garçon le prend]			
	Saute	Crie	Proteste	
		« C'est pas grave, viens jouer »		
	Se calme			
Archet	Le prend à 1 main			
	Le prend à 2 mains			
	Concentrée +++			
		[o] (sons étranges produits)	Exprime sa surprise	Attention auditive
Archet	Tape sur les cordes avec			
	Pousse légèrement la musicienne		Exprime une envie	
	Descend			
	Se cache sous la table			
Marimba	Le prend			
	Le pose par terre			
Tam-tam	Le tape à 1 main			
	Le pose par terre			
	Semble se lasser			
	Veut fermer la fenêtre			
	[une nounou la ferme]			
Tam-tam	Le prend			
	Tape dessus			
	Le pose par terre			
Maracas	En prend 2 sur 3			
	Les secoue			
	Les tape l'une contre l'autre			
	Se tourne vers moi			
	Les secoue		Pointage proto-déclaratif	
	Prend les 3			
	M'en donne une		Salut	

Couvercle de pâte à modeler	Le montre à la musicienne	[patamodle]	Etiquetage	Pointage proto-déclaratif
Verre	Le « rempli » à la dinette			Fait semblant
	Me le donne		Salut	
Baguette	Tape sur le marimba avec			
	[un garçon l'embête]			
		[nã] x2	Proteste	
		« On range ! »		
Maraca	La ramasse			
Verre-ballon	Le prend à un bébé			
	[le bébé crie]			
	[une nounou lui donne la maraca]			
	Se roule par terre	Crie	Proteste	
	Se calme			
Violoncelle	Touche le pied			
		« Non »		
	Touche les cordes			
	[une nounou l'éloigne]			
	Se roule par terre	Pleurniche	Proteste	
		[t]	Proteste	
		« Tu sors si tu dis ça »		
		[nã] + crie	Proteste	
Doudou	Le prend			
Tut	La met dans sa bouche			
		<i>Chanson personnalisée pour Ashey</i>		
	Se balance d'avant en arrière			
	Se calme			
	Écoute ++			
	Fait au revoir de la main			
		[mesi]		
		[mesisara]		



A – Séance 2					
Objets	Actions	Énoncés	Teneur des énoncés	Compétences	
	Arrive en courant				
	Me regarde				
	Regarde la musicienne				
	Sourit +++				
Table basse	S'assoie dessus				
	Descend				
	Va s'asseoir avec une nounou				
	Pointe une chaussure qui traîne		Pointage proto-impératif		
		<i>La petite mandarine</i>			
Fenêtre	Tape dessus des 2 mains				
	Écoute la musicienne				
	Regarde la musicienne				
	Fait bravo			Geste symbolique	
	Saute sur place				
	S'approche de la musicienne				
	Regarde la musicienne				
	Regarde les mains de la musicienne				
	Regarde la musicienne				
	Regarde les mains de la musicienne				
	Regarde la musicienne				
	Regarde les mains de la musicienne				
	Sangle	La touche			
		Fait bravo			Geste symbolique
Va sur les genoux d'une nounou					
		« On chante le petit es... »			
		[kargo]	Finit la phrase		
		<i>Petit escargot</i>			
	[do]	Finit les paroles	Mémorisation anticipation		
	[samezon t]	Chante en même temps que la musicienne	mémorisation		
	[t t]	Finit les paroles	Mémorisation anticipation		
		« Qu'est-ce qu'on connaît			

		d'autre ? »		
		[lekako]	Réponse	
		<i>Tourne tourne petit moulin</i>		
		[tuntun]	Chante en même temps que la musicienne	Mémorisation
		[taptap]		
		[mul]		
		<i>Une souris verte</i>		
Sac à main	l'ouvre			Différentes actions à un même objet
	Le ferme			
	l'ouvre			
		[kø]	Finit les paroles	Mémorisation anticipation
		[lo]		
		[fo]		
		[tiwar]	En répétition	
		[nwar]		
		[fapo]		
		« Qui vient jouer de la guitare ? »		
		[a]le]	Réponse + envie	
Guitare	Gratte cordes main droite			Différentes actions sur un même objet
	Gratte cordes main gauche			
		« et ça fera... »		
		[kagotufo]	Finit les paroles	Mémorisation Anticipation
	S'assoie sur la nounou			
	Pointe la musicienne	[sara]	Dénomination	Étiquetage
	Écoute les autres			Chacun son tour OK
Doigts	Met dans la bouche			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
Doigts	Passe sur la bouche			
	S'approche			
		« Il n'y a pas assez de place »		
	Va sur le côté			
	(La musicienne retourne la guitare et tape dessus)			
	Regarde la musicienne			
		« Viens »		
Guitare	Tape dessus à 2 mains			

	(La musicienne tape avec les doigts)	« Regarde »		
Guitare	Tape avec les doigts			Imitation motrice
		<i>Savez-vous planter les choux ?</i>		
		Transcription impossible	Chante	
		« On les plante avec quoi ? »		
	S'en va à 4 pattes			
	Saute			
		« On les plante avec les pieds »		
Pied	Tape le sol avec			
Pieds	Tape le sol avec			
		« On les plante avec les genoux »		
Genoux	Tape le sol avec			
	(La musicienne sort le piano)			
		« Comment ça s'appelle ? »		
		[ano]	Réponse + dénomination	
		« Comment ça marche ? »		
	Regarde la musicienne			
	Écoute			
		« On joue chacun son tour »		
Piano	Appuie les touches avec 1 doigt			Différentes actions sur un même objet.
	Appuie avec toute la main			
	Attend son tour			
Chaussette	La touche			
Couvercle	Le touche			
		« Laisse ça »		
Couvercle	Le touche			
Piano	Appuie 2x chaque touche noire			Différentes actions sur un même objet.
	Appuie plein de fois les mêmes touches			
		« bravo »		
Guitare	Tape 2x			Même action sur différents objets.
		[bavo]	Répétition	Imitation verbale
	Fait bravo			Geste symbolique
		[ovwarkamij]	Salutation	



A – Séance 3				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Ecoute			
	Nous regarde +++ de loin			
		<i>Il était un petit homme</i>		
	S'assoit avec une nounou			
	Ecoute			
	Calme			
	Sourit			
	Fait bravo			Geste conventionnel
	S'en va			
	Revient avec un coussin			
coussin	Se jette dessus			
		« messieurs mesdames applaudissez »		
	Applaudit		Répond à la consigne	Geste conventionnel
		<i>Emmenez-moi au bout de la terre</i>		
	Ecoute			
	Regarde			
	Sourit			
		[saje]x3	Commente x3	Réitérations
	S'en va			
	Séance bruyante +++			
	Vient près de la musicienne	[ãkor]x5	Demande d'action x5	Réitérations
	S'en va en courant			
	Revient			
chaussette	La touche	[sekwas] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« une chaussette »		
Pince	La touche	[esa] ?	Demande de renseignement	Pointage
		« une pince »		
		[p s]	Réitération	Imitation verbale
	(la fille a finit de jouer de la guitare)	[a]le]x5	Demande d'action x5	Réitérations
Guitare	Tape derrière			
Bras	Les tend vers la musicienne	[môte]x5	Demande d'action x5	Geste déictique Réitérations
Valise	Me la montre		Salutation	
Guitare	Touche les cordes			Différentes

	Tire les cordes pour regarder le trou	« ne fais pas ça »		actions à un même objet.
	Tire les cordes pour regarder le trou			
	Gratte les cordes			
		<i>Petit escargot</i>		
		[kargo]	Exercice Finit les paroles	Mémorisation Anticipation
		[do]		
		[zon t]		
		[kilplø]		
		[øøø]		
		[t t]		
Guitare	Gratte les cordes à 2 mains			
	Vient près de moi	« tu veux venir ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
	Vient sur mes genoux			
	Calme, écoute ++			
	Descend			
	(La musicienne sort le piano)	« C'est quoi ? »		
Piano	Le pointe	[pianosà]	Etiquetage	Pointage
	S'assoit par terre			
		[o]	Exercice	
	Ecoute			
	(La musicienne joue <i>Petit Moulin</i>)			
Mains	Les tourne comme un moulin			Imitation motrice
		[a]le]x2	Demande d'action x2	Réitérations
Piano	Appuie les touches avec les pouces			
Chaussette	La tripote quand c'est pas son tour			
Bras	Me les tends		Demande d'action	Geste déictique
	Vient sur mes genoux			
	Ambiance bruyante +++++			
Mes feuilles	Les touches	[sekwasà] ?	Demande de renseignements	Pointage
		« mes notes »		
		[not]	Réitération	Imitation verbale
	Fait au revoir	[ovwar]	Salutation	Geste conventionnel

A – Séance 4				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	compétences
	Regarde la musicienne remplaçante qui joue de l'ukulélé			
	Sourit			
	Regarde ++			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne remplaçante ++			
	Suit la musicienne remplaçante qui se déplace			
	Avance			Imitation motrice
	Reculé			
		« on s'assoit »		
	S'assoit par terre			
	S'assoit à table			
	Regarde la musicienne remplaçante ++			
	Sourit			
	Me regarde			
		[o] [a] [o]	Exercices x3	
		« Qui ferme les yeux »		
	Ferme les yeux			Imitation motrice
	Captivée +++			
		<i>Bonne nuit la lune</i>		
	Me regarde			
	Regarde la musicienne remplaçante ++			
		[o]	Réitération	Imitation verbale
	(la musicienne remplaçante approche l'ukulélé)	« à toi ? »		
	Tend le bras		Réponse	Geste déictique
		« à toi ? »		
Ukulélé	Touche les cordes			
	(La musicienne remplaçante joue de l'accordéon)			
	Captivée +++			
	Suit la musicienne remplaçante des yeux			
		« Cache-toi où le chat t'attrapera »		
Main	Se cache derrière			Imitation motrice
		« Cache-toi cache-toi »		

Main	Se cache derrière		Exécute la consigne	Mime
		« Une souris blanche cachée sous la planche... »		
Main	Se cache derrière			Anticipation
	Ecoute +++ accordéon			
		« encore ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
	Ecoute +++ carillons			
	(La musicienne remplaçante lui tend les carillons)	« Tu le veux ? »		
		[wi]	Réponse	
Carillon	Le pose			
	Tire chaque petite ficelle			
	Le secoue			
		« Je vais les ranger »		
Carillon	Le tend à la musicienne remplaçante		Exécute la consigne	
		« Tu me le donnes aussi ? »		
		[wi]	Réponse	
		<i>L'eau vive</i> (ukulélé)		
	Ecoute ++			
	(Un enfant joue de l'accordéon)	« Toi aussi après ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
		« Quand tu auras fini de manger, ok ? »		
		[oke]	Réponse	
		« Ok. Ok Ok ! »		
		[okeoke]	Réitération	Imitation verbale
		« KO KO KO ! »		
		[kaokao]	réitération	Imitation verbale
		« Loukouloukouloukoulou »		
		[lukulu]	Réitération	Imitation verbale
		« Tu as fini A ? »		
		[ui]	Réponse	
accordéon	Touche les boutons droits main gauche			Exploration
	Touche les boutons droits main droite	[o]	Exercice	
	Appuie avec le pouce les boutons			
	Appuie boutons gauches avec main gauche	[o]	Exercice	

	Appuie boutons droits avec main droite			
	(La musicienne remplaçante joue de l'accordéon)			
	Danse			
		« on tourne »		
	Tourne		Exécute la consigne	
		« ça va aller très vite, tu es prête ? »		
	Fait oui de la tête		Réponse	Geste déictique
	Danse			
Accordéon	Essaye de toucher les boutons			
	Captivée +++			
		« ah ça ne fonctionne plus »		
		[apy]	Réitération	Imitation verbale
		« et l'ukulélé je le prends ? »		
		[wi]	Réponse	
Ukulélé	Gratte un peu les cordes			
		« Tu fais de l'ukulélé ? »		
		[wi]	Réponse	



A – Séance 5				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
		[nã]	Proteste	
	Sourit			
	S'assoit			
	Ecoute			
chaussettes	Les enlève			
pied	Le tend	[aj]	Commente	Pointage
		<i>Il était un petit homme</i>		
	Se lève			
	S'en va			
	Revient			
	Repart avec un garçon			
Doigt	Nous désigne			Pointage
	Revient			
	Court			
Jeux	S'y accroche	[pyi]	Exercice	

	Court			
	Se roule par terre			
		Rigole +++		
		<i>Tourne tourne petit moulin</i>		
	Se roule par terre			
Main	Fait « tourne tourne »			Imitation motrice
Nounou 1	Lui fait un câlin			
Nounou 2	Lui fait un câlin			
		<i>Ouvrez la cage aux oiseaux</i>		
	Saute			Imitation motrice
		Rigole +++		
	Se couche près de la musicienne			
	La regarde			
	L'écoute ++			
	Saute	Rigole		Imitation motrice
	Tourne sur elle-même	[tun]	Commente	
	Tourne à 4 pattes			Imitation motrice
	Avance sur les genoux			Imitation motrice
		Rigole ++		
		<i>La petite mandarine</i>		
	(La musicienne sort le piano)			
	S'approche			
	Fait bravo			Geste conventionnel
Piano	Appuie avec doigt main gauche			
		[ãkor]	Demande d'action	
Piano	Appuie sur différentes touches			
	Fait un appui long sur une touche			
		« à toi Ly*** »		
		[nã]	Proteste	
	Va voir une nounou			
Mains	Tape sur celles de la nounou	[tap]x3	Commente x3	
		« tu vas faire du piano ? »		
		[ui]	Réponse	
Piano	Appuie sur différentes touches			
		« bravo »		
		[nã]	Proteste	
		« encore ? »		
		[kor]	Réponse	

		« viens te mettre là »		
		[ui]	Réponse	
		[ãkorfè]	Demande d'action	
		[fè]	Demande d'action	
		[ãkor]	Demande d'action	
		« Tu vas faire comme moi »		
	(La musicienne appuie 3x sur une touche)			
Piano	Appuie 4x sur la touche			Imitation motrice + rythme
	(La musicienne recommence)			
Pino	Fait comme la musicienne			
		« oui ! »		
		[ãkor]	Demande d'action	
Piano	Appuie sur les touches			
	Appuie avec les 2 mains			
	Le range			
	Tend les bras vers un bébé qui est porté			Geste déictique
		[bləbləbləblə]	Exercice	
	Vient sur mes genoux			
		<i>Coucou hibou (personnalisée avec les prénoms des enfants)</i>		
	Vient vers la musicienne			
Guitare	Tape dessus			Tape le rythme
		« coucou Lilya »		
		[kukulilia]	Répétition	Imitation verbale
		« coucou Emma »		
		[ema]	Répétition	Imitation verbale
Guitare	Lui fait des guilis			Différentes actions à un même objet
	Tape dessus à 2 mains			
	Gratte les cordes			
	Tape à 2 mains sur les cordes			
	Gratte à 1 doigt			
	Gratte à 2 mains			
		Chantonne (intranscriptible)		
		<i>Frère Jacques</i>		
		[f rə]	Exercice x6	En chantant en même temps que la musicienne
		[ʒak]		
		[f rə]		
		[ʒak]		
		[domevu]		
		[dɔ̃g]		

Guitare	Gratte les cordes			
	Pointe un garçon	[zez**]	dénomme	Pointage
		« on s'en va »		
		[orvwarkamij]	Salut	
		[kamij]x3	Dénomme	réitération



➤ **AM.**

AM – Séance 1				
Objets	Actions	énoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Goûte			
		<i>Je me promène dans le jardin</i>		
	Regarde la musicienne			
	Écoute			
	Regarde dans le vide			
	Applaudit			Geste symbolique
		<i>La basse-cour</i>		
	Écoute			
	Regarde la musicienne			
	Applaudit			Geste symbolique
	Pointe le piano	[sa]	Pointage proto-impératif	
		« Après on le prendra »		
		« Qu'est-ce que tu connais comme chanson ? »		
		[køtkøt]		
		« Cot cot codec cot cot... »		
	Fait non de la tête		Exprime un refus	
		<i>Petit escargot</i>		
	Écoute			
	Regarde la musicienne			
	Regarde dans le vide			
	Me regarde			
		<i>Une souris verte</i>		
		[v t]	Finit les paroles de la chanson	Mémorisation
		[t t]		
		[kø]		

		[iø]		
	Sourit			
		« Finis ton goûter et après tu viendras jouer »		
	Fait non de la tête		Exprime un refus	
		« si si »		
	Boit son lait		Exécute la consigne	
	(La musicienne fait un bruit bizarre avec la guitare)			
	Pointe les cordes	[o]x4	Pointage proto-déclaratif	Attention auditive
		<i>La petite mandarine</i>		
	Écoute			
	Regarde la musicienne			
	Regarde un enfant			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Regarde la musicienne			
	(La musicienne passe un doigt sur les cordes)			
Guitare	Fait pareil			Imitation motrice
	(La musicienne recommence)			
Guitare	Fait pareil			Imitation motrice Tour de rôle
	Gratte les cordes à 1 main			Différentes actions sur un même objet
	Pareil avec l'autre main			
	Me regarde			
Guitare	Gratte avec 1 doigt			Différentes actions sur un même objet
	Gratte avec la main			
	Gratte avec 1 doigt			
	(La musicienne amène la guitare à un autre enfant)			
		[mwa]	Exprime une envie	Demande d'action
		« C'est la guitare »		
		[agitar]	Répétition	Imitation verbale
		[purf rmyzik]	Commente	
	(un enfant s'approche)			
	Le pousse	[nāmaplas]	Proteste	

		« Laisse le »		
		[maplas]	Proteste	
		[myzik]	Commente	
Guitare	Gratte les cordes à 1 main			Différentes actions à un même objet
	Gratte les cordes à 2 mains			
	(un enfant s'approche)			
		[nã]	Proteste	
		[mwa]	Exprime une envie	
	Finit son verre	[saje]	Commente	
	(l'enfant s'approche)	[nõ]	Proteste	
		[saje]x3		Réitération
Bavette	Met sur le verre			Différentes actions à un même objet
	Met dans le verre			
Verre	Le tend	[saje]x2		
		[sapik]x3		
	Me regarde			
	Va derrière la musicienne			
Piano	Essaye d'ouvrir la boîte			
	Regarde la musicienne			
Piano	Essaye d'ouvrir la boîte			
	(La musicienne prend la boîte)	« Tu m'aides à l'ouvrir ? »		
		[ui]	Réponse	
		« Qu'est ce que c'est ça ? »		
		[sasemyzik]	Réponse	
		« C'est quoi comme musique ? »		
		[myzikhðmaria]	Réponse	
		« ça ne marche pas »		
		[nã]	Réponse	
		« Pourquoi ? »		
		[kwa]	Répétition	Imitation verbale
		« Pourquoi ça ne marche pas ? »		
	(La musicienne montre l'embout)	« Regarde »		
	Pointe le tuyau		Pointage proto-déclaratif	Étiquetage
		« Je le mets où ? »		
		[dãlabu]	Réponse	Tour de rôle
Piano	Touche avec 1 doigt			
	Fait bravo			Geste symbolique

	Appuie avec la main			Différentes actions sur un même objet.
	Appuie avec le doigt			
	Appuie avec le pouce			
	(La musicienne prend la guitare)			
		[amwa]	Exprime une envie	
		« C'est chacun son tour »		
	Pleure			
	(nounou lui explique)			
	Se calme			
Guitare	Gratte à 1 main			
Piano	Ouvre la boîte			



AM – Séance 2				
Objets	Actions	Énoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	Me regarde			
	Sourit		Réponse	
	Regarde la musicienne			
		<i>J'ai voulu planter un oranger</i>		
	Écoute			
	Me regarde			
	sourit		Réponse	
	Regarde la musicienne			
	Tape du pied en rythme			Conscience du rythme
		<i>Il était un petit homme</i>		
	Se balance en rythme pendant toute la chanson			
	Écoute			
Doigts	Dans la bouche			
Pieds	Tape le rythme			Rythme
		« vous vous casserez le bout du nez. Le facteur y... »		
nez	Le touche		Étiquetage	Pour elle-même Temps de latence
		« On lui a raccommodé avec du joli fil doré »		
Nez	Le touche		Étiquetage	
		« mais le fil s'est cassé »		
Nez	Le tapote en rythme		Étiquetage	Rythme

		« a rattrapé le bout du nez »		
Nez	Le touche		Etiquetage	
		« mon histoire est terminée »		
Nez	Le touche		Réitération	
		« mon histoire est terminée »		
Nez	Le touche		Réitération	
		« messieurs mesdames applaudissez »		
	Applaudit		Exécute la consigne	
	Sourit		Réponse	
		<i>Emmenez-moi au bout de la terre</i>		
	Ecoute			
Pied	Tape le rythme			Rythme
	(La musicienne s'arrête soudainement)	[o]	Exercice	Attention auditive
	Regarde la musicienne			
	(idem)	[o]	Exercice	Attention auditive
	Regarde la musicienne			
	Me regarde			
	Rigole			
	(idem)	[o]	Exercice	Attention auditive
	Me regarde			
	(idem)	[o]	exercice	Attention auditive
		<i>Gentils coquelicots</i>		
Pieds	Tape le rythme			Rythme
	(La musicienne s'arrête)	[o]	Exercice	Attention auditive
	(idem)	[o]	Exercice	Attention auditive
	(idem)	Rigole		
	Me regarde			
	(fin de la chanson)	[o]	Exercice	
	(un garçon joue du piano)	[wa][o][wa][wa][a][o][o]	Exercices x7	
	Se tourne vers les adultes	[isuf]	Commente	Pointage
		[a] [o] [a] [a]	Exercices x4	
		« Bravo mon grand »		
		[amwa]x2	Demande d'action x2	
	(une fille joue)	[a]	Exercice	

		« Bravo »		
		[amwa]	Demande d'action	
	(un enfant s'approche)	[nōnatā]	Proteste	
		[tydwadzaekute]	Commente	
Piano	Appuie une touche main gauche			
	Regarde la musicienne	[osamaʃply]	Commente	
Piano	Appuie sur les touches			
	Sourit			
	Me regarde			
	Appuie sur les touches			
	Bouche ouverte			
		« Bravo »		(accepte de laisser son tour)
	(un enfant joue du piano)	[o]	Exercice	
	(La musicienne prend la guitare)	« C'est quoi ça ? »		
		[myzik]	Réponse	
		« C'est un piano ? »		
		[nōpa pano]	Réponse	
		« C'est quoi alors ? »		
		[myzik]	Réponse	
		« une guitare »		
		[itar]	Réitération	Imitation verbale
Guitare	Gratte main gauche			
	Tire une corde			Imitation motrice
	Tire d'autres cordes			
	Gratte les cordes			
	Sourit +++			
		[ākor]	Demande d'action	
	Pointe sa main	[sapik]	Commente	
		« non ça fait pas mal, tu peux faire des caresses »		
Guitare	Caresse les cordes			Imitation motrice
	Tire une corde	[o]	Exercice	
	Gratte les cordes			
	(un garçon joue, puis fini)			
		[amwa]	Demande d'action	
	Patiente			
		« finis ton lait »		
		[nō]	Proteste	
	(des photos tombent)	« ça tient plus »		

		[ati py]	Réitération	Imitation verbale
	(un garçon fait des bêtises)	[edebetizla]	Commente	
	Descend de sa chaise	[zedesā]		
		<i>Petit escargot</i>		
		[go]	Exercice	Finis les paroles



AM – Séance 3				
Objets	Actions	Enoncés	Teneur des énoncés	Compétences
	(La musicienne remplaçante joue de l'ukulélé)	<i>Petit lapin</i>		
	Sourit			
	Danse un peu			
	Regarde la musicienne remplaçante ++			
	S'assoit par terre			
	Ecoute ++			
	Me regarde			
	sourit		Réponse	
	Regarde la musicienne remplaçante ++			
	Me regarde			
	Ecoute ++			
	Début de bravo			Geste conventionnel
		<i>Colchiques dans les prés</i>		
	(La musicienne remplaçante sort des carillons en coquillages)			
	Regarde +++			
	S'assoit sur une chaise			
	(La musicienne remplaçante joue de l'accordéon)			
	Ecoute			
	Sourit			
		[o] x4	Exercice x4	
	Ecoute +++			
		<i>Le bonheur est ailleurs</i>		
		« Je voudrais des ailes pour pouvoir voler »		
Main	L'agite comme une aile		Mime	Imitation motrice

		« Il en avait assez de voler, voler »		
Main	L'agite comme une aile		Mime	
	Fait bravo			Geste conventionnel
	(La musicienne remplaçante fait jouer un enfant)			
	Me regarde	[o]	Exercice	
	Me regarde	[a]	Exercice	
		[o]	Exercice	
		« Toi aussi tu veux essayer ? »		
		[wi]	Réponse	
	Descend de sa chaise			
Accordéon	Appuie touches pouce gauche			
		« On joue doucement »		
	Met son doigt devant la bouche			Imitation motrice
Accordéon	Appuie touches pouce droit de l'autre côté			
		« est-ce qu'on joue très fort ? »		
		[wi]	Réponse	
		« tu me fais un gros oui ? »		
		[wi] (un peu plus fort)	Réponse	
Accordéon	Appuie plusieurs fois la même touche	[o] [a]	Exercice x2	
		« Qu'est-ce que c'est que ce bruit ? »		
		[myzik]	Réponse	
		« C'est la musique ? »		
	Fait oui de la tête			Geste déictique
Accordéon	Appuie touches pouce gauche			Différentes actions à un même objet
	Appuie touches pouce droit de l'autre côté			
	Appuie touches des 2 côtés			
		[fekaka]	Demande d'action	
Accordéon	Appuie touches pouce droit			
		« Attention, on écoute le vent » « on écoute ? »		
		[wi]	Réponse	
	Ecoute	[o] [a]	Exercice x2	
Accordéon	Appuie touche pouce gauche	[a] [o] x4 [a]	Exercice x6	
		[efekaka]	Demande d'action	
Coquillages	Les pointe	[kwasa] ? [sekwasa] ?	Demande de renseignements	Pointage
Ukulélé	Tire les cordes			

	Ecoute la musicienne remplaçante qui joue avec des lames à 3 tons			
	Regarde une nounou	[kut]	Demande d'action	
Coquillages	Les ramasse			
	Les montre à la musicienne remplaçante			
		[kaka]	Demande d'action	
	(La musicienne remplaçante joue de l'ukulélé)			
	Danse			
	Tourne			
	Regarde la musicienne remplaçante ++			
	Fait bravo			Geste conventionnel

Annexes 4 : grilles d'analyse quantitative générales complétées

➤ R.

R	Éléments observés	Séance 1								
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5	
Consolider/renforcer les compétences sociales	Est attentif aux bruits	x						x		
	S'oriente aux bruits	x						x		
	Respecte le tour de rôle	x								
	Est capable d'imitation motrice	x								
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x								
	Est capable de discrimination auditive									
	Est capable de reproduire un rythme		x							
	Utilise le pointage	x					x			
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques		x						
A un regard expressif					x					
A un visage expressif					x					
Utilise l'intonation		x						x		
Utilise des actes de langage variés			x		x					
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x								
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x								
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle									
	Vocalise pour lui-même		x							
	Dit des mots	x				x				
	Dit des phrases		x	x						
	Type d'expression :									
	• Imitation verbale	x			x					
	• Langage induit	x				x				
	• Langage spontané	x					x			
Utilise des actes de langage variés	x						x			
Communication verbale en compréhension	désigne	x				x				
	Comprend la consigne									
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x			x					
	Prête attention aux autres	x							x	
	Écoute les autres	x							x	

	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							
	Semble intéressé(e)	x						x	
	Semble apprécier l'activité	x							
	Participe aux activités	x				x			
	expérimente	x							x
	Est capable d'opposition	x			x				



R	Éléments observés	Séance 2								
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5	
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x	
	S'oriente aux bruits	x							x	
	Respecte le tour de rôle	x				x				
	Est capable d'imitation motrice	x			x					
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x								
	Est capable de discrimination auditive	x								
	Est capable de reproduire un rythme		x	x						
	Utilise le pointage		x	x						
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x			x					
	A un regard expressif	x				x				
	A un visage expressif	x					x			
	Utilise l'intonation	x					x			
	Utilise des actes de langage variés		x		x					
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x								
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x								
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle									
	Vocalise pour lui même		x	x						
	Dit des mots	x							x	
	Dit des phrases		x	x						
	Type d'expression :									
	• Imitation verbale	x			x					
	• Langage induit	x						x		
• Langage spontané	x						x			

	Utilise des actes de langage variés	x						x	
Communication verbale en compréhension	désigne	x							
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x						x	
	Écoute les autres	x						x	
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x						x	
	Participe aux activités	x							x
	expérimente	x							x
	Est capable d'opposition								



R	Éléments observés	Séance 3							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice	x					x		
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme	x			x				
	Utilise le pointage	x						x	
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques							
A un regard expressif		x			x				
A un visage expressif		x				x			
Utilise l'intonation		x						x	
Utilise des actes de langage variés		x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication	Maîtrise son souffle								

verbale en expression	Vocalise pour lui même	x				x				
	Dit des mots	x					x			
	Dit des phrases	x			x					
	Type d'expression :									
	• Imitation verbale	x			x					
	• Langage induit		x	x						
	• Langage spontané	x					x			
	Utilise des actes de langage variés	x						x		
Communication verbale en compréhension	désigne									
	Comprend la consigne	x								
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x				x				
	Prête attention aux autres	x						x		
	Écoute les autres	x			x					
	Utilise la théorie de l'esprit									
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x	
	Semble intéressé	x						x		
	Semble apprécier l'activité	x						x		
	Participe aux activités	x						x		
	expérimente	x						x		
	Est capable d'opposition	x					x			



R	Éléments observés	Séance 4							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice		x	x					
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme	x			x				
	Utilise le pointage	x					x		
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x	
A un regard expressif		x			x				
A un visage expressif		x			x				
Utilise l'intonation		x						x	

	Utilise des actes de langage variés	x				x			
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x				x			
	Dit des mots	x					x		
	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x			x				
	• Langage induit	x			x				
	• Langage spontané	x					x		
Utilise des actes de langage variés	x					x			
Communication verbale en compréhension	désigne	x					x		
	Comprend la consigne	x					x		
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x						x	
	Écoute les autres	x					x		
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x						x	
	Participe aux activités	x						x	
	expérimente	x						x	
	Est capable d'opposition		x	x					



R	Éléments observés	Séance 5							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x					x		
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un		x	x					

	rythme								
	Utilise le pointage	x						x	
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x				x			
	A un regard expressif	x			x				
	A un visage expressif	x			x				
	Utilise l'intonation	x					x		
	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x			x				
	Dit des mots	x						x	
	Dit des phrases	x		x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x		x					
	• Langage induit	x					x		
	• Langage spontané	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x							x
Communication verbale en compréhension	désigne	x					x		
	Comprend la consigne	x						x	
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x					x		
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x						x	
	Participe aux activités	x							x
	expérimente	x						x	
Est capable d'opposition	x				x				

➤ **La.**

La	Éléments observés	Séance 1							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle								
	Est capable d'imitation motrice								
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive								
	Est capable de reproduire un rythme								
	Utilise le pointage	x			x				
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x			x			
A un regard expressif		x						x	
A un visage expressif		x						x	
Utilise l'intonation		x							
Utilise des actes de langage variés		x			x				
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même		x	x					
	Dit des mots	x			x				
	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit	x			x				
	• Langage spontané	x			x				
Utilise des actes de langage variés	x			x					
Communication verbale en compréhension	désigne	x			x				
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange		x						
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x				x			
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x

	Semble intéressé(e)	x				x			
	Semble apprécier l'activité	x				x			
	Participe aux activités	x			x				
	expérimente	x							x
	Est capable d'opposition	x				x			



La	Éléments observés	Séance 2							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x					x		
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice		x	x					
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage	x			x				
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x			x			
A un regard expressif		x					x		
A un visage expressif		x					x		
Utilise l'intonation									
Utilise des actes de langage variés		x			x				
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même		x	x					
	Dit des mots		x	x					
	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané		x	x					
Utilise des actes de langage variés		x	x						

Communication verbale en compréhension	désigne	x			x				
	Comprend la consigne								
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x			x				
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x				x			
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x			x				
	Semble apprécier l'activité	x				x			
	Participe aux activités	x			x				
	expérimente	x							x
	Est capable d'opposition		x	x					



La	Éléments observés	Séance 3							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice		x	x					
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage	x					x		
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x	
A un regard expressif		x					x		
A un visage expressif		x						x	
Utilise l'intonation		x					x		
Utilise des actes de langage variés		x				x			
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x			x				
	Dit des mots	x			x				

	Dit des phrases		x	x						
	Type d'expression :									
	• Imitation verbale		x	x						
	• Langage induit		x	x						
	• Langage spontané	x			x					
	Utilise des actes de langage variés	x				x				
Communication verbale en compréhension	désigne	x				x				
	Comprend la consigne	x						x		
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x				x				
	Prête attention aux autres	x						x		
	Écoute les autres	x						x		
	Utilise la théorie de l'esprit									
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x		
	Semble intéressé	x					x			
	Semble apprécier l'activité	x					x			
	Participe aux activités		x	x						
	expérimente	x							x	
	Est capable d'opposition	x			x					



➤ **J.**

J	Éléments observés	Séance 1							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x							x
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice	x							
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive								
	Est capable de reproduire un rythme								
	Utilise le pointage	x						x	
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x						x
A un regard expressif		x							x
A un visage expressif		x							x
Utilise l'intonation		x							x

	Utilise des actes de langage variés	x				x			
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x							
	Dit des mots	x						x	
	Dit des phrases	x							x
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit	x			x				
	• Langage spontané	x						x	
Utilise des actes de langage variés	x						x		
Communication verbale en compréhension	désigne	x					x		
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x				x			
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x					x		
	Utilise la théorie de l'esprit	x				x			
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé(e)	x						x	
	Semble apprécier l'activité	x							x
	Participe aux activités	x						x	
	expérimente	x						x	
	Est capable d'opposition								



J	Éléments observés	Séance 2							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x							x
	Respecte le tour de rôle	x							x
	Est capable d'imitation motrice	x						x	
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un		x	x					

	rythme								
	Utilise le pointage	x					x		
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x		
	A un regard expressif	x						x	
	A un visage expressif	x							x
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x			x				
	Dit des mots	x						x	
	Dit des phrases	x					x		
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x			x				
	• Langage induit	x			x				
	• Langage spontané	x						x	
Utilise des actes de langage variés	x						x		
Communication verbale en compréhension	désigne								
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x			x				
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x					x		
	Semble apprécier l'activité	x					x		
	Participe aux activités	x					x		
	expérimente	x						x	
	Est capable d'opposition								



J	Éléments observés	Séance 3							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x							x
	Est capable d'imitation motrice	x					x		
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme	x				x			
	Utilise le pointage	x						x	
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x		
	A un regard expressif	x						x	
	A un visage expressif	x							x
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x				x			
	Dit des mots	x						x	
	Dit des phrases	x					x		
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané	x						x	
Utilise des actes de langage variés	x					x			
Communication verbale en compréhension	désigne	x				x			
	Comprend la consigne	x							x
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x						x	
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x					x		
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x						x	

	Semble apprécier l'activité	x						x	
	Participe aux activités	x					x		
	expérimente	x					x		
	Est capable d'opposition	x					x		

➤ **Z.**

Z	Éléments observés	Séance 1							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x							x
	Respecte le tour de rôle	x			x				
	Est capable d'imitation motrice	x							
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive								
	Est capable de reproduire un rythme								
	Utilise le pointage	x					x		
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x	
A un regard expressif		x				x			
A un visage expressif		x				x			
Utilise l'intonation		x					x		
Utilise des actes de langage variés		x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même		x	x					
	Dit des mots	x					x		
	Dit des phrases	x				x			
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x			x				
	• Langage induit	x				x			
	• Langage spontané	x					x		
Utilise des actes de langage variés	x					x			
Communication	désigne	x							

verbale en compréhension	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x			x				
	Prête attention aux autres	x							x
	Écoute les autres	x						x	
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x					x		
	Semble intéressé(e)	x					x		
	Semble apprécier l'activité	x						x	
	Participe aux activités	x						x	
	expérimente	x					x		
	Est capable d'opposition	x					x		



Z	Éléments observés	Séance 2							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentive aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x							x
	Respecte le tour de rôle	x				x			
	Est capable d'imitation motrice	x				x			
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage	x			x				
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques		x	x				
A un regard expressif		x							x
A un visage expressif		x						x	
Utilise l'intonation		x					x		
Utilise des actes de langage variés		x				x			
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x			x				
	Dit des mots	x			x				

	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x			x				
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané	x			x				
	Utilise des actes de langage variés	x				x			
Communication verbale en compréhension	désigne		x	x					
	Comprend la consigne	x					x		
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x				x			
	Prête attention aux autres	x						x	
	Écoute les autres	x						x	
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x					x		
	Semble apprécier l'activité	x				x			
	Participe aux activités	x			x				
	expérimente	x			x				
Est capable d'opposition	x						x		



Z	Éléments observés	Séance 3							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x				x			
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme	x			x				
	Utilise le pointage	x				x			
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x						x
A un regard expressif		x					x		
A un visage expressif		x						x	
Utilise l'intonation		x					x		
Utilise des actes de langage variés		x						x	

Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x								
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x								
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle									
	Vocalise pour lui même	x		x						
	Dit des mots	x						x		
	Dit des phrases		x	x						
	Type d'expression :									
	• Imitation verbale		x	x						
	• Langage induit	x			x					
	• Langage spontané	x							x	
	Utilise des actes de langage variés	x						x		
Communication verbale en compréhension	désigne	x				x				
	Comprend la consigne	x						x		
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x						x		
	Prête attention aux autres	x						x		
	Écoute les autres	x					x			
	Utilise la théorie de l'esprit									
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x	
	Semble intéressé	x							x	
	Semble apprécier l'activité	x							x	
	Participe aux activités	x							x	
	expérimente	x							x	
	Est capable d'opposition	x							x	



Z	Éléments observés	Séance 4							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x							x
	Est capable d'imitation motrice		x	x					
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage	x						x	

Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x		
	A un regard expressif	x					x		
	A un visage expressif	x						x	
	Utilise l'intonation	x					x		
	Utilise des actes de langage variés	x				x			
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x			x				
	Dit des mots	x						x	
	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x				x			
	• Langage induit	x			x				
	• Langage spontané	x						x	
Utilise des actes de langage variés	x						x		
Communication verbale en compréhension	désigne	x					x		
	Comprend la consigne	x							x
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x							x
	Écoute les autres	x						x	
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x						x	
	Participe aux activités	x						x	
	expérimente	x					x		
	Est capable d'opposition	x				x			



Z	Éléments observés	Séance 5							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	

	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x					x		
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme								
	Utilise le pointage	x					x		
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x		
	A un regard expressif	x					x		
	A un visage expressif	x					x		
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x				x			
	Dit des mots	x					x		
	Dit des phrases	x				x			
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané	x					x		
Utilise des actes de langage variés	x					x			
Communication verbale en compréhension	désigne	x					x		
	Comprend la consigne	x						x	
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x						x	
	Écoute les autres	x						x	
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x					x		
	Semble apprécier l'activité	x					x		
	Participe aux activités	x				x			
	expérimente	x				x			
	Est capable d'opposition	x				x			

➤ L.

L	Éléments observés	Séance 1							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x						x	
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage	x					x		
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x	
A un regard expressif		x						x	
A un visage expressif		x						x	
Utilise l'intonation		x						x	
Utilise des actes de langage variés		x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x							x
	Dit des mots	x					x		
	Dit des phrases	x			x				
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané		x						x
Utilise des actes de langage variés	x						x		
Communication verbale en compréhension	désigne	x			x				
	Comprend la consigne								
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x			x				
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x					x		

	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x				x			
	Semble apprécier l'activité	x				x			
	Participe aux activités	x				x			
	expérimente	x					x		
	Est capable d'opposition	x				x			



L	Éléments observés	Séance 2							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles									
	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x					x		
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice		x	x					
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage	x					x		
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x		
	A un regard expressif	x						x	
	A un visage expressif	x						x	
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x						x	
	Dit des mots	x						x	
	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané	x						x	
	Utilise des actes de langage	x					x		

	variés								
Communication verbale en compréhension	désigne	x				x			
	Comprend la consigne								
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x				x			
	Prête attention aux autres	x				x			
	Écoute les autres	x				x			
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x			x				
	Semble apprécier l'activité	x			x				
	Participe aux activités		x	x					
	expérimente	x							x
	Est capable d'opposition								



L	Éléments observés	Séance 3							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x					x		
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme	x				x			
	Utilise le pointage	x							x
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x						x
A un regard expressif		x						x	
A un visage expressif		x						x	
Utilise l'intonation		x							x
Utilise des actes de langage variés		x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x					x		

	Dit des mots	x						x	x
	Dit des phrases	x			x				
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x				x			
	• Langage induit	x			x				
	• Langage spontané	x							x
	Utilise des actes de langage variés	x							x
Communication verbale en compréhension	désigne	x					x		
	Comprend la consigne	x						x	
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x						x	
	Prête attention aux autres	x						x	
	Écoute les autres	x					x		
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x						x	
	Semble apprécier l'activité	x						x	
	Participe aux activités	x						x	
	expérimente	x						x	
	Est capable d'opposition	x			x				



➤ **Li.**

Li	Éléments observés	Séance 1							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice	x			x				
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme	x			x				
	Utilise le pointage	x					x		
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x		
	A un regard expressif	x					x		
	A un visage expressif	x					x		

	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x				x			
	Dit des mots	x						x	
	Dit des phrases	x				x			
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x				x			
	• Langage induit	x						x	
	• Langage spontané	x							x
	Utilise des actes de langage variés	x						x	
Communication verbale en compréhension	désigne	x							
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x						x	
	Prête attention aux autres	x							x
	Écoute les autres	x							x
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x							x
	Participe aux activités	x							x
	expérimente	x							x
	Est capable d'opposition	x							x



Li	Éléments observés	Séance 2							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles									
	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice	x			x				
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							

	Est capable de reproduire un rythme	x			x				
	Utilise le pointage	x					x		
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x		
	A un regard expressif	x					x		
	A un visage expressif	x					x		
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x				x			
	Dit des mots	x						x	
	Dit des phrases	x				x			
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x				x			
	• Langage induit	x					x		
	• Langage spontané	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x						x	
Communication verbale en compréhension	désigne	x							
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x						x	
	Écoute les autres	x						x	
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x							x
	Participe aux activités	x						x	
	expérimente	x						x	
	Est capable d'opposition	x						x	



Li	Éléments observés	Séance 3							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice	x							
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage		x	x					
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques		x	x					
	A un regard expressif	x				x			
	A un visage expressif	x				x			
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x						x	
	Dit des mots	x			x				
	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané	x				x			
Utilise des actes de langage variés	x			x					
Communication verbale en compréhension	désigne		x	x					
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x				x			
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x				x			
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x					x		

	Semble apprécier l'activité	x					x		
	Participe aux activités	x					x		
	expérimente	x						x	
	Est capable d'opposition	x				x			



Li	Éléments observés	Séance 4							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x					x		
	S'oriente aux bruits	x				x			
	Respecte le tour de rôle	x					x		
	Est capable d'imitation motrice		x	x					
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage		x	x					
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x			x			
A un regard expressif		x				x			
A un visage expressif		x				x			
Utilise l'intonation		x					x		
Utilise des actes de langage variés		x				x			
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x				x			
	Dit des mots	x			x				
	Dit des phrases	x			x				
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané	x				x			
Utilise des actes de langage variés	x			x					
Communication	désigne								

verbale en compréhension	Comprend la consigne	x					x		
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x			x				
	Prête attention aux autres	x						x	
	Écoute les autres	x						x	
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x	
	Semble intéressé	x			x				
	Semble apprécier l'activité	x				x			
	Participe aux activités	x			x				
	expérimente	x			x				
	Est capable d'opposition	x				x			



Li	Éléments observés	Séance 5							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles									
	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x				x			
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme	x			x				
	Utilise le pointage	x						x	
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x		
	A un regard expressif	x					x		
	A un visage expressif	x					x		
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x						x	
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x						x	
	Dit des mots	x						x	

	Dit des phrases	x			x					
	Type d'expression :									
	• Imitation verbale		x	x						
	• Langage induit	x			x					
	• Langage spontané	x						x		
	Utilise des actes de langage variés	x						x		
Communication verbale en compréhension	désigne	x						x		
	Comprend la consigne	x						x		
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x						x		
	Prête attention aux autres	x						x		
	Écoute les autres	x						x		
	Utilise la théorie de l'esprit									
	Semble à l'aise dans le groupe	x						x		
	Semble intéressé	x						x		
	Semble apprécier l'activité	x						x		
	Participe aux activités	x						x		
	expérimente	x						x		
Est capable d'opposition	x						x			



➤ **A.**

A	Éléments observés	Séance 1							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x				x			
	Est capable d'imitation motrice		x	x					
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme								
	Utilise le pointage	x					x		
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x	
A un regard expressif		x						x	
A un visage expressif		x							x
Utilise l'intonation		x							x

	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x				x			
	Dit des mots	x				x			
	Dit des phrases	x			x				
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale		x	x					
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané	x					x		
Utilise des actes de langage variés	x					x			
Communication verbale en compréhension	désigne	x							
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange		x	x					
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x				x			
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé(e)	x						x	
	Semble apprécier l'activité	x							x
	Participe aux activités	x							x
	expérimente	x							x
	Est capable d'opposition	x						x	



A	Éléments observés	Séance 2							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x					x		
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un		x	x					

	rythme								
	Utilise le pointage	x				x			
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x				x			
	A un regard expressif	x							x
	A un visage expressif	x							x
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x			x				
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même		x	x					
	Dit des mots	x				x			
	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x				x			
	• Langage induit	x					x		
	• Langage spontané	x				x			
	Utilise des actes de langage variés	x						x	
Communication verbale en compréhension	désigne								
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x						x	
	Prête attention aux autres	x							x
	Écoute les autres	x							x
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x							x
	Participe aux activités	x							x
	expérimente	x							x
Est capable d'opposition	x								



A	Éléments observés	Séance 3							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x					x		
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage	x					x		
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x		
	A un regard expressif	x						x	
	A un visage expressif	x							x
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x			x				
	Dit des mots	x					x		
	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x			x				
	• Langage induit	x			x				
	• Langage spontané	x					x		
Utilise des actes de langage variés	x						x		
Communication verbale en compréhension	désigne	x					x		
	Comprend la consigne	x					x		
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x					x		
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x					x		

	Semble apprécier l'activité	x						x	
	Participe aux activités	x					x		
	expérimente	x						x	
	Est capable d'opposition	x			x				



A	Éléments observés	Séance 4							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x							x
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x					x		
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage		x	x					
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x	
A un regard expressif		x						x	
A un visage expressif		x						x	
Utilise l'intonation		x						x	
Utilise des actes de langage variés		x				x			
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x					x		
	Dit des mots	x			x				
	Dit des phrases		x	x					
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x			x				
	• Langage induit		x	x					
	• Langage spontané	x					x		
Utilise des actes de langage variés	x			x					
Communication	désigne								

verbale en compréhension	Comprend la consigne	x						x	
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x					x		
	Écoute les autres	x					x		
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x							x
	Participe aux activités	x						x	
	expérimente	x					x		
	Est capable d'opposition		x	x					



A	Éléments observés	Séance 5							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x							x
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x							x
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme	x				x			
	Utilise le pointage	x					x		
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x				x		
A un regard expressif		x							x
A un visage expressif		x							x
Utilise l'intonation		x						x	
Utilise des actes de langage variés		x					x		
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x					x		
	Dit des mots	x					x		

	Dit des phrases		x	x						
	Type d'expression :									
	• Imitation verbale	x			x					
	• Langage induit	x				x				
	• Langage spontané	x						x		
	Utilise des actes de langage variés	x						x		
Communication verbale en compréhension	désigne	x				x				
	Comprend la consigne	x					x			
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x			
	Prête attention aux autres	x						x		
	Écoute les autres	x					x			
	Utilise la théorie de l'esprit									
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x	
	Semble intéressé	x						x		
	Semble apprécier l'activité	x							x	
	Participe aux activités	x						x		
	expérimente	x						x		
Est capable d'opposition	x					x				



➤ **AM.**

AM	Éléments observés	Séance 1							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x						x	
	S'oriente aux bruits	x						x	
	Respecte le tour de rôle	x				x			
	Est capable d'imitation motrice	x					x		
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un rythme		x	x					
	Utilise le pointage	x						x	
	Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x	
A un regard expressif		x					x		
A un visage expressif		x						x	
Utilise l'intonation		x						x	

	Utilise des actes de langage variés	x				x			
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x				x			
	Dit des mots	x					x		
	Dit des phrases	x			x				
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x			x				
	• Langage induit	x			x				
	• Langage spontané	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x						x	
Communication verbale en compréhension	désigne	x							
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x				x			
	Prête attention aux autres	x						x	
	Écoute les autres	x						x	
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x							x
	Participe aux activités	x							x
	expérimente	x							x
	Est capable d'opposition	x							x



AM	Éléments observés	Séance 2							
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5
Consolider/renforcer les compétences socles									
	Est attentive aux bruits	x							x
	S'oriente aux bruits	x							x
	Respecte le tour de rôle	x						x	
	Est capable d'imitation motrice	x				x			
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x							
	Est capable de discrimination auditive	x							
	Est capable de reproduire un	x						x	

	rythme								
	Utilise le pointage		x	x					
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques		x	x					
	A un regard expressif	x							x
	A un visage expressif	x							x
	Utilise l'intonation	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x			x				
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x							
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x							
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle								
	Vocalise pour lui même	x					x		
	Dit des mots	x				x			
	Dit des phrases	x			x				
	Type d'expression :								
	• Imitation verbale	x			x				
	• Langage induit	x			x				
	• Langage spontané	x						x	
	Utilise des actes de langage variés	x						x	
Communication verbale en compréhension	désigne		x	x					
	Comprend la consigne	x							
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x		
	Prête attention aux autres	x						x	
	Écoute les autres	x							x
	Utilise la théorie de l'esprit								
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x
	Semble intéressé	x							x
	Semble apprécier l'activité	x							x
	Participe aux activités	x							x
	expérimente	x					x		
	Est capable d'opposition	x			x				



AM	Éléments observés	Séance 3								
		Oui	Non	0	1	2	3	4	5	
Consolider/renforcer les compétences socles	Est attentif aux bruits	x							x	
	S'oriente aux bruits	x							x	
	Respecte le tour de rôle	x						x		
	Est capable d'imitation motrice	x					x			
	Fait preuve d'élan à l'interaction	x								
	Est capable de discrimination auditive	x								
	Est capable de reproduire un rythme	x			x					
	Utilise le pointage	x					x			
Communication non-verbale en expression	Utilise des gestes à valeur communicative ou gestes symboliques	x					x			
	A un regard expressif	x						x		
	A un visage expressif	x						x		
	Utilise l'intonation	x						x		
	Utilise des actes de langage variés	x					x			
Communication non-verbale en compréhension	Est attentif à la communication non-verbale de l'autre	x								
	Réagit de façon adaptée à la communication non-verbale de l'autre	x								
Communication verbale en expression	Maîtrise son souffle									
	Vocalise pour lui même	x					x			
	Dit des mots	x		x						
	Dit des phrases	x		x						
	Type d'expression :									
	• Imitation verbale		x	x						
	• Langage induit	x			x					
	• Langage spontané	x								x
Utilise des actes de langage variés	x					x				
Communication verbale en compréhension	désigne	x					x			
	Comprend la consigne	x						x		
Statut d'interlocuteur	Est dans la régie de l'échange	x					x			
	Prête attention aux autres	x						x		
	Écoute les autres	x						x		
	Utilise la théorie de l'esprit									
	Semble à l'aise dans le groupe	x							x	
	Semble intéressé	x							x	

	Semble apprécier l'activité	x							x
	Participe aux activités	x						x	
	expérimente	x					x		
	Est capable d'opposition	x				x			

Annexes 5 : grilles d'analyse quantitative plus spécifiques au langage complétées

➤ R.

R.	Séance 1 (S1)	Séance 2 (S2)	Séance 3 (S3)	Séance 4 (S4)	Séance 5 (S5)					
Nombre d'énoncés	20	37	50	45	81					
• Onomatopées/non-mots	1	1	10	10	24					
• Mots/associations de mots	19	36	39	35	55					
• Phrases	0	0	1	0	2					
Type d'énoncé :										
• Imitation (répétition)	1	4	1	1	3					
• Langage induit	3	17	0	3	13					
• Langage spontané	16	16	49	41	65					
Actes de langage	Verbaux					Non-verbaux et para-verbaux				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
• Étiquetage	10	1	2	6	4	1	3	2	6	5
• Répétition	1	5	1	1	2	0	1	3	0	5
• Réponse	3	6	7	13	7	0	0	1	0	1
• Demande d'action	1	4	7	5	17	1	0	2	1	1
• Demande de renseignement	2	0	6	0	1	1	0	3	0	0
• Appel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
• Salut	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
• Protestation	0	0	9	0	10	0	0	0	0	2
• Exercice	0	19	2	3	9	1	0	9	10	24
• Commentaire	2	2	5	6	6	0	0	2	0	0

➤ La.

La.	Séance 1 (S1)	Séance 2 (S2)	Séance 3 (S3)			
Nombre d'énoncés	5	0	7			
• Onomatopées/non-mots	0	0	5			
• Mots/associations de mots	5	0	2			
• Phrases	0	0	0			
Type d'énoncé :						
• Imitation (répétition)	0	0	0			
• Langage induit	3	0	0			
• Langage spontané	2	0	7			
Actes de langage	Verbaux			Non-verbaux et para-verbaux		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3
• Étiquetage	2	0	0	1	1	0

• Répétition	0	0	0	0	0	0
• Réponse	2	0	0	1	0	0
• Demande d'action	0	0	1	0	0	1
• Demande de renseignement	0	0	0	0	0	1
• Appel	0	0	0	0	0	0
• Salut	1	0	0	0	1	1
• Protestation	0	0	0	0	0	0
• Exercice	0	0	0	0	0	3
• Commentaire	0	0	1	0	0	2

➤ **J.**

J.	Séance 1 (S1)			Séance 2 (S2)			Séance 3 (S3)					
Nombre d'énoncés	20			37			41					
• Onomatopées/non-mots	5			4			12					
• Mots/associations de mots	7			24			25					
• Phrases	8			9			4					
Type d'énoncé :												
• Imitation (répétition)	0			1			0					
• Langage induit	4			4			0					
• Langage spontané	16			32			41					
Actes de langage	Verbaux						Non-verbaux et para-verbaux					
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3			
• Étiquetage	1	1	1	1	0	1	1	0	1			
• Répétition	0	6	0	2	8	1	3	2	0			
• Réponse	4	5	5	3	2	0	1	1	0			
• Demande d'action	1	0	3	0	0	2	3	6	5			
• Demande de renseignement	5	11	15	3	6	5	0	0	0			
• Appel	0	1	0	0	0	0	0	0	0			
• Salut	0	2	0	1	1	0	0	0	0			
• Protestation	0	0	1	0	0	0	5	3	10			
• Exercice	1	3	0	5	3	10	3	1	2			
• Commentaire	3	7	4	1	1	2	1	1	2			

➤ **Z.**

Z.	Séance 1 (S1)	Séance 2 (S2)	Séance 3 (S3)	Séance 4 (S4)	Séance 5 (S5)					
Nombre d'énoncés	23	8	50	39	55					
• Onomatopées/non-mots	1	1	1	9	2					
• Mots/associations de mots	14	7	49	30	41					
• Phrases	8	0	0	0	12					
Type d'énoncé :										
• Imitation (répétition)	1	1	5	0	0					
• Langage induit	6	0	3	4	0					
• Langage spontané	16	7	42	35	55					
Actes de langage	Verbaux					Non-verbaux et para-verbaux				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
• Étiquetage	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
• Répétition	1	1	5	0	0	2	2	1	1	11
• Réponse	0	3	9	5	2	0	6	6	8	11
• Demande d'action	5	0	18	13	9	0	0	1	2	1
• Demande de renseignement	8	0	5	0	2	3	0	0	0	2
• Appel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
• Salut	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0
• Protestation	0	0	1	7	2	3	5	0	1	0
• Exercice	6	0	0	0	0	0	1	1	9	0
• Commentaire	2	3	11	5	38	2	0	3	1	3

➤ **L.**

L.	Séance 1 (S1)	Séance 2 (S2)	Séance 3 (S3)			
Nombre d'énoncés	75	49	80			
• Onomatopées/non-mots	37	11	18			
• Mots/associations de mots	36	35	60			
• Phrases	2	3	2			
Type d'énoncé :						
• Imitation (répétition)	0	0	4			
• Langage induit	0	0	1			
• Langage spontané	75	49	75			
Actes de langage	Verbaux			Non-verbaux et para-verbaux		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3
• Étiquetage	3	2	7	1	1	2
• Répétition	0	0	4	7	0	3
• Réponse	4	1	5	0	0	0
• Demande d'action	0	3	12	0	0	6

• Demande de renseignement	3	3	15	0	1	14
• Appel	7	0	0	1	0	0
• Salut	2	0	1	0	0	0
• Protestation	1	0	1	0	0	0
• Exercice	0	0	4	36	9	18
• Commentaire	19	29	13	1	2	0

➤ **Li.**

Li.	Séance 1 (S1)		Séance 2 (S2)		Séance 3 (S3)		Séance 4 (S4)		Séance 5 (S5)	
Nombre d'énoncés	3		73		17		6		84	
• Onomatopées/non-mots	0		10		13		4		26	
• Mots/associations de mots	2		57		4		1		56	
• Phrases	1		6		0		1		2	
Type d'énoncé :										
• Imitation (répétition)	1		7		0		0		0	
• Langage induit	1		13		0		0		7	
• Langage spontané	1		53		17		6		77	
Actes de langage	Verbaux					Non-verbaux et para-verbaux				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
• Étiquetage	0	7	0	0	1	0	5	0	0	1
• Répétition	1	10	0	0	0	0	3	3	0	1
• Réponse	0	17	2	1	10	0	0	1	2	7
• Demande d'action	0	11	3	0	14	0	2	1	0	5
• Demande de renseignement	1	0	0	1	5	1	0	0	0	4
• Appel	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0
• Salut	0	2	0	0	5	0	1	0	0	0
• Protestation	1	9	0	0	3	1	3	2	3	4
• Exercice	0	7	0	0	0	0	9	11	2	24
• Commentaire	0	10	0	0	15	0	0	0	0	2

➤ **A.**

A.	Séance 1 (S1)		Séance 2 (S2)		Séance 3 (S3)		Séance 4 (S4)		Séance 5 (S5)	
Nombre d'énoncés	19		20		34		16		31	
• Onomatopées/non-mots	8		0		1		11		3	
• Mots/associations de mots	11		20		33		7		28	
• Phrases	0		0		0		0		0	
Type d'énoncé :										
• Imitation (répétition)	0		4		2		5		2	
• Langage induit	0		12		6		0		7	

Actes de langage	Verbaux					Non-verbaux				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
	• Langage spontané	19	4	26	11	22				
• Étiquetage	1	1	1	0	4	1	2	1	0	2
• Répétition	0	4	2	1	2	0	1	1	7	6
• Réponse	0	3	0	6	3	0	0	1	4	0
• Demande d'action	2	0	17	0	5	0	0	2	0	1
• Demande de renseignement	1	0	3	0	0	1	0	3	0	0
• Appel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
• Salut	0	1	1	0	1	2	0	1	0	0
• Protestation	4	0	0	0	3	4	0	0	0	0
• Exercice	0	13	6	0	6	0	0	1	5	2
• Commentaire	3	0	3	0	4	5	0	0	0	1

➤ **AM.**

AM.	Séance 1 (S1)			Séance 2 (S2)			Séance 3 (S3)		
Nombre d'énoncés	35			40			28		
• Onomatopées/non-mots	5			21			17		
• Mots/associations de mots	29			14			9		
• Phrases	1			5			2		
Type d'énoncé :									
• Imitation (répétition)	2			2			0		
• Langage induit	7			3			2		
• Langage spontané	26			35			26		
Actes de langage	Verbaux			Non-verbaux et para-verbaux					
	S1	S2	S3	S1	S2	S3			
• Étiquetage	1	2	1	3	0	0			
• Répétition	2	2	0	2	2	2			
• Réponse	5	3	5	1	0	2			
• Demande d'action	3	5	4	1	0	0			
• Demande de renseignement	0	0	2	0	0	1			
• Appel	2	0	0	0	0	0			
• Salut	0	0	0	0	0	0			
• Protestation	3	2	0	3	0	0			
• Exercice	4	1	0	4	21	17			
• Commentaire	11	5	0	0	0	0			

Annexes 6 : grilles d'analyse quantitative plus spécifiques aux gestes complétées

➤ R.

R – Séance 1						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	2		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	1	1	1	0

R – Séance 2						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	1		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	2	0	1	0

R – Séance 3						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	9		1		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	3	1	5

R – Séance 4						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	5		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	1	0	0	0	5	0

R – Séance 5						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	6		1		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	2	0	0	0	4	0



➤ **La.**

La – Séance 1						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	1		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	1	0

La – Séance 2						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	1		1		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	1	0	0	0

La – Séance 3						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	2		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	2

➤ **J.**

J – Séance 1						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	7		2		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	1	0	1	3

J – Séance 2						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	13		2		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	6	0	6

J – Séance 3						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	9		1		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	5	1	3

➤ **Z.**

Z – Séance 1						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	5		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	5

Z – Séance 2						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	8		2		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	1	0	0	0

Z – Séance 3						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	9		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	4

Z – Séance 4						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	9		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	2

Z – Séance 5						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	17		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	1	0	0	4



➤ **L.**

L – Séance 1						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	7		0		3	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	3	2	1

L – Séance 2						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	2		0		1	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	1	1	0

L – Séance 3						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	22		0		4	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	11	2	7



➤ **Li.**

Li – Séance 1						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	1		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	1

Li – Séance 2						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	5		1		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	3	1

Li – Séance 3						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	2		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	0

Li – Séance 4						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	2		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	0

Li – Séance 5						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	11		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	2	1	4



➤ A.

A – Séance 1						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	6		1			
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	1	1	1	1

A – Séance 2						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	1		2		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	1	0	0	1	0

A – Séance 3						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	7		3		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	1	3

A – Séance 4						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	4		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	0

A – Séance 5						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	6		1		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	1	0	4	1



➤ **AM.**

AM – Séance 1						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	8		2		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	1	5	0	0

AM – Séance 2						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	0		0		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	0

AM – Séance 3						
Types de gestes	Gestes déictiques		Gestes conventionnels		Gestes de pointé Gestes instrumentaux	
Nombre	2		4		0	
Gestes de pointage	Pointage seul	Pointage puis regard	Regard puis pointage	Pointage et vocalisation, verbalisation		
				Mot redondant	Mot de dénomination	Mot donnant une information autre
Nombre	0	0	0	0	0	1

Musique et communication : effets d'un atelier musical sur les compétences verbales et non-verbales de l'enfant avant 3 ans.

Résumé : En 2001, l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé (A.N.A.E.S.) reconnaît les composantes psycho-socio-culturelles comme faisant partie des facteurs de risque pour le développement de la communication et du langage. Depuis, d'autres études ont montré l'importance de l'environnement familial et des interactions précoces dans le développement de la communication. Par ailleurs, les liens unissant la musique et le langage ont de nombreuses fois été abordés dans la littérature. De plus en plus d'études apportent la preuve des bienfaits et du pouvoir thérapeutique de la musique. En outre, des relations ont été établies entre plasticité cérébrale, acquisition du langage et compétences musicales, ce qui constitue un argument fort en faveur d'une intervention précoce. Ainsi, nous supposons que la musique pourrait être un outil thérapeutique adapté pour favoriser les compétences communicationnelles des enfants ayant été confrontés à certains facteurs de risque psycho-socio-culturels. Cette étude a donc eu pour objectif de mesurer les effets d'un atelier musical réalisé auprès d'enfants de moins de 3 ans issus de milieux vulnérables, sur leurs compétences verbales et non-verbales. Pour cela, nous avons observé 8 enfants de la pouponnière (structure de l'Aide Sociale à l'Enfance accueillant des enfants de 0 à 3 ans), qui bénéficiaient d'interventions musicales. L'analyse de ces observations a mis en évidence une évolution quantitative et qualitative de leur communication : augmentation des productions verbales et non-verbales, renforcement du statut d'interlocuteur et stimulation de l'utilisation des pré-requis indispensables au développement de la communication. En raison de la petite taille de notre échantillon, les résultats que nous avons obtenus doivent être nuancés. Toutefois, ils demeurent encourageants et permettent d'envisager la musique comme outil de rééducation et de prévention des troubles de la communication.

Mots clefs : communication, musique, développement, prévention, interactions précoces.

Abstract : In 2001, the Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (A.N.A.E.S.) recognizes the psycho-socio-cultural components as part of the risk factors for the development of communication and language. Since then, other studies have shown the importance of the home environment and early interactions in the development of communication. Furthermore, links between music and language have been discussed many times in the literature. More and more studies suggest that the music has a therapeutic power. Besides, relationships were established between brain plasticity, language acquisition and musical skills, which is an important argument for early intervention. So, we assume that music could be an appropriate therapeutic approach to ameliorate children's communication skills, when they have been exposed to psychological, sociological or cultural risk factors. This study will measure the effects of a music intervention on the verbal and non-verbal skills, with children under 3 years from vulnerable backgrounds. For this, we observed 8 children from the pouponnière (the structure of the Aide Sociale à l'Enfance, for children from 0 to 3 years), who enjoyed musical interventions. The analysis of these observations showed quantitative and qualitative changes in children's communication : increase verbal and non-verbal productions, strengthening the contact status and stimulation of the use of essential prerequisites for the development of communication. Because of the small sample size, results we have obtained must be qualified. However they remain encouraging and allow to considering music as a tool for rehabilitation and prevention of communication disorders.

Keywords : communication, music, development, prevention, early interactions .

Musique et communication : effets d'un atelier musical sur les compétences verbales et non-verbales de l'enfant avant 3 ans.

Résumé : En 2001, l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé (A.N.A.E.S.) reconnaît les composantes psycho-socio-culturelles comme faisant partie des facteurs de risque pour le développement de la communication et du langage. Depuis, d'autres études ont montré l'importance de l'environnement familial et des interactions précoces dans le développement de la communication. Par ailleurs, les liens unissant la musique et le langage ont de nombreuses fois été abordés dans la littérature. De plus en plus d'études apportent la preuve des bienfaits et du pouvoir thérapeutique de la musique. En outre, des relations ont été établies entre plasticité cérébrale, acquisition du langage et compétences musicales, ce qui constitue un argument fort en faveur d'une intervention précoce. Ainsi, nous supposons que la musique pourrait être un outil thérapeutique adapté pour favoriser les compétences communicationnelles des enfants ayant été confrontés à certains facteurs de risque psycho-socio-culturels. Cette étude a donc eu pour objectif de mesurer les effets d'un atelier musical réalisé auprès d'enfants de moins de 3 ans issus de milieux vulnérables, sur leurs compétences verbales et non-verbales. Pour cela, nous avons observé 8 enfants de la pouponnière (structure de l'Aide Sociale à l'Enfance accueillant des enfants de 0 à 3 ans), qui bénéficiaient d'interventions musicales. L'analyse de ces observations a mis en évidence une évolution quantitative et qualitative de leur communication : augmentation des productions verbales et non-verbales, renforcement du statut d'interlocuteur et stimulation de l'utilisation des pré-requis indispensables au développement de la communication. En raison de la petite taille de notre échantillon, les résultats que nous avons obtenus doivent être nuancés. Toutefois, ils demeurent encourageants et permettent d'envisager la musique comme outil de rééducation et de prévention des troubles de la communication.

Mots clefs : communication, musique, développement, prévention, interactions précoces.

Abstract : In 2001, the Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (A.N.A.E.S.) recognizes the psycho-socio-cultural components as part of the risk factors for the development of communication and language. Since then, other studies have shown the importance of the home environment and early interactions in the development of communication. Furthermore, links between music and language have been discussed many times in the literature. More and more studies suggest that the music has a therapeutic power. Besides, relationships were established between brain plasticity, language acquisition and musical skills, which is an important argument for early intervention. So, we assume that music could be an appropriate therapeutic approach to ameliorate children's communication skills, when they have been exposed to psychological, sociological or cultural risk factors. This study will measure the effects of a music intervention on the verbal and non-verbal skills, with children under 3 years from vulnerable backgrounds. For this, we observed 8 children from the pouponnière (the structure of the Aide Sociale à l'Enfance, for children from 0 to 3 years), who enjoyed musical interventions. The analysis of these observations showed quantitative and qualitative changes in children's communication : increase verbal and non-verbal productions, strengthening the contact status and stimulation of the use of essential prerequisites for the development of communication. Because of the small sample size, results we have obtained must be qualified. However they remain encouraging and allow to considering music as a tool for rehabilitation and prevention of communication disorders.

Keywords : communication, music, development, prevention, early interactions .