



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

Parents / enfants,
des jeux de voix à une parole enJeu

Interactions précoces : étude théorique, élaboration d'une grille d'observation et
validation

MEMOIRE

Présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Elodie HAMONIAUX

Juillet 2007

JURY

Marie-Christine Haton, Professeur à l'université Henri Poincaré, Nancy I

Monique Frumholz, Docteur en Sciences du Langage

Bénédicte Thiebaut, Orthophoniste, Thérapeute voix-parole

Docteur Elizabeth PERI, O.R.L., phoniatre

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

Parents / enfants,
des jeux de voix à une parole enJeu

Interactions précoces : étude théorique, élaboration d'une grille d'observation et
validation

MEMOIRE

Présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Elodie HAMONIAUX

Juillet 2007

JURY

Marie-Christine Haton, Professeur à l'université Henri Poincaré, Nancy I

Monique Frumholz, Docteur en Sciences du Langage

Bénédicte Thiebaut, Orthophoniste, Thérapeute voix-parole

Docteur Elizabeth PERI, O.R.L., phoniatre

Remerciements

Merci à Mme Frumholz, pour sa disponibilité et son soutien au fil de ce travail, pour les échanges enrichissants que nous avons eus, pour ces incitations à la « curiosité ».

Merci à Corinne, Marie Lepage et Mary-line Heim, pour leur accueil chaleureux au Réseau Educatif de Meurthe-et-Moselle, pour le temps qu'elles m'ont consacré.

Merci aux amis et à la famille pour leur soutien précieux pendant cette année...

Sommaire

Introduction	5
Partie Théorique.....	5
1. Découverte de la communication	8
1.1 Le pouvoir de la voix	8
1.1.1 L'ajustement des parents	8
1.1.2 Le miroir de l'âme.....	13
1.1.3 Quand l'enfant prend la parole : une affirmation de soi.....	15
1.2 Langage et culture.....	17
1.3 La transmission d'un héritage culturel.	20
2. Expérimenter les possibles	25
2.1 Naissance de l'espace potentiel	25
2.2 Le rôle du jeu.....	27
3. Conclusion.....	30
Partie Pratique	32
1 La grille	32
1.1 Présentation générale	33
1.1.1 Etat de l'art.....	33
Approches normatives.....	33
Approches descriptives.....	36
1.1.2 Objectifs des grilles d'analyse des interactions.	36
Population.....	36
Une approche dynamique de l'interaction.....	36
1.1.3 Construction des grilles d'analyse des interactions	36
1.2 Explication des grilles	36
1.2.1 Un ensemble de choix :	36
1.2.2 Les rubriques.....	36
Tableau des fonctions du langage	36
Grille des interactions.....	36
2 Observations	36
2.1 Enfant 1 : M.....	36

2.2 Enfant 2 : T.....	36
2.3 T. et ses parents.....	36
3 Réflexions critiques	36
3.1 Bilan des observations.....	36
3.2 Une grille comme support	36
3.2.1 Apports	36
3.2.2 Limites	36
Conclusion générale.....	89
Bibliographie.....	92
Annexes	98
Grille d'analyse des interactions	
Grille observations des enfants	
Grilles existantes	

Introduction

L'entrée dans le langage peut être très différente d'un enfant à l'autre. L'individualité de l'enfant et son rythme entrent en jeu, mais on peut penser que l'environnement joue également un rôle central dans l'acquisition du langage. En effet, les effets d'une dépression maternelle sur le développement de l'enfant, ou encore l'hospitalisme¹ laissent supposer que les acquisitions sont étroitement liées à l'entourage. Le développement semble se suspendre quand les relations parents / enfant sont perturbées. L'enfant appréhende le langage dans toute sa complexité en très peu de temps, cependant on voit bien que quelquefois quand la relation parents / enfant est bouleversée, pour une raison ou pour une autre, cette entrée dans le langage s'avère beaucoup plus difficile.

Ces exemples indiquent que l'acquisition du langage ne peut pas être considérée comme un processus interne à l'enfant indépendant du contexte social et psychoaffectif. Une question se pose alors : de quelle nature sont les liens qui se nouent entre la construction affective de l'enfant et son entrée dans le langage. On peut effectivement se demander de quoi le tout-petit a besoin pour entrer dans le langage. Si langage et affects entretiennent des liens étroits, si la place de l'autre est centrale, est-il possible d'envisager l'évaluation des compétences communicatives ou le suivi sans aborder la question de la relation parents / enfant ? Il semble bien qu'il soit nécessaire de s'interroger sur ce que fait l'enfant avec les signes (langagiers ou non) dans sa relation avec les autres et sur la manière dont il se place comme sujet parlant.

Je partirai donc de l'hypothèse suivante : c'est en observant l'enfant en interaction avec son entourage, que l'on pourra mieux comprendre à la fois le rapport qu'il entretient avec le langage et la façon dont il l'investit dans sa relation avec son environnement.

Dans une première partie, j'aborderai les réponses qu'apportent plusieurs auteurs, issus de disciplines différentes, à la question de l'acquisition du langage. Je tenterai de voir, d'une part, quelles sont les conditions qui permettent à l'enfant d'entrer dans le langage et, d'autre part, quels processus permettent à l'enfant de s'approprier le langage et d'intérioriser la langue.

La seconde partie de ce travail sera articulée autour de la création d'un support

¹ Une étude après-guerre a montré que, suite à une séparation mère / enfant (par exemple lors d'une hospitalisation), on constatait chez l'enfant un ralentissement voire un arrêt du développement, pouvant aller

d'observation des interactions parents / enfant. L'élaboration de ce support s'inscrira dans une expérience pratique. J'envisagerai pour finir une critique de cet outil qui me permettra d'ouvrir la réflexion sur la pratique en orthophonie.

Partie théorique

Introduction

J'aborderai, dans cette partie, la question de l'acquisition du langage. Je me suis interrogée, à travers ce travail, sur les conditions permettant l'entrée dans le langage. L'acquisition du langage soulève deux questions : que doit s'approprier un enfant pour entrer dans le langage et comment s'y prend-il ? Ces deux questions renvoient à la conception que l'on a du langage et au rôle que l'on donne à l'entourage.

Certaines théories sur l'acquisition du langage limitent le développement aux seules dimensions du lexique et de la syntaxe. Ce qui signifierait que pour parler il suffirait d'une part de connaître un stock de mots assez important et d'autre part de maîtriser les règles syntaxiques pour agencer ces mots entre eux. Dans ces approches, le langage apparaît comme un code que l'enfant doit s'approprier. Un tel point de vue limite l'acquisition du langage à la seule maîtrise de la langue en dehors de tout contexte socio et psycho-affectif : on fait comme si les interlocuteurs encodaient et décodaient mécaniquement un message. Ce type de représentation ne tient compte ni de la question du sens ni de celle des interactions, deux aspects pour moi fondamentaux dans la réflexion sur l'entrée dans la maîtrise langagière.

D'autres approches, nous le verrons dans ce travail, permettent de concevoir l'entrée dans le langage non plus comme la simple maîtrise d'un code, mais comme un processus au cours duquel un sujet se construit comme être de parole. L'enfant entre dans une culture et apprend à imprimer sa marque dans les échanges grâce aux interactions avec ses parents. C'est précisément dans cette perspective que se situe ma démarche.

Dans cette partie théorique, mon attention portera principalement sur la dimension affective et interactionnelle de l'acquisition du langage, et sur l'apport du jeu dans le développement de l'enfant. En effet, pour moi, le développement du langage est lié à :

- la construction d'une relation de réciprocité dans laquelle l'enfant sera suffisamment en confiance pour se construire comme sujet parlant et pensant. Il pourra ainsi découvrir que sa parole a un pouvoir.
- la possibilité d'expérimenter ce savoir-faire pour en découvrir tous les possibles. Le jeu, solitaire ou avec l'adulte, va fournir un cadre pour cette activité exploratoire.

Ces deux aspects me paraissent déterminants pour la communication et pour tout

apprentissage en général. Je ferai donc apparaître dans une première partie, le rapport étroit entre le langage et les interactions avec les parents. Cette réflexion sera articulée autour de la découverte de la parole en lien avec la construction d'une identité, et de la transmission du langage, conçue comme un héritage culturel. Je décrirai enfin, dans une seconde partie, comment le jeu intervient dans cette exploration.

1. Découverte de la communication

Une phrase de Winnicott (1971, 114) me semble bien illustrer ce que je souhaite exprimer à propos du langage. « La mère est et permet au bébé d'être ». En effet, au départ de cette réflexion sur l'entrée dans le langage, il me semble important d'insister sur le savoir-être des parents. Ce sont les réactions des parents, face aux productions de l'enfant, qui vont l'aider à découvrir le pouvoir de sa parole.

1.1 Le pouvoir de la voix

L'entourage de l'enfant joue un rôle prépondérant dans le développement du langage. Les parents vont instaurer un mode de relation avec l'enfant, en utilisant un certain nombre de savoir-faire innés, c'est ce qu'on appelle le parentage intuitif. Je voudrais insister sur certains aspects de ce savoir-faire, ayant une importance toute particulière dans l'entrée dans le langage. Les parents montrent d'abord de formidables capacités d'ajustement. Ils donnent également une réalité à la vie intérieure de l'enfant, en lui offrant continuellement un retour sur ce qu'il manifeste. Ils se placent ainsi comme un miroir face à l'enfant. Ce sont précisément ces deux aspects que je vais développer.

1.1.1 L'ajustement des parents

L'ajustement des parents est lié à toute une construction fantasmatique, qui commence pendant la grossesse. Au cours de cette période, les parents rêvent leur enfant. Ils imaginent son caractère, ce qu'il sera, quels parents ils seront pour lui. L'enfant prend déjà une place dans le discours de ses parents. Frumholz (2001, 65) insiste sur cette dimension, en effet selon elle, l'enfant est « habillé de mots » pendant la grossesse, cette mise en mots reflète le désir des parents. Ils se construisent une représentation de l'enfant qui existe déjà pour eux comme un individu propre, il devient dès lors un être social. La mère interprète les mouvements du fœtus, elle projette sur lui des sentiments. Les réactions du fœtus vont

alimenter la construction fantasmatique que se fait la mère. Ce moment, qui précède l'arrivée de l'enfant, prépare les parents à « être » face à lui. Les parents imaginent comment ils s'occuperont de lui, ils se projettent dans leur rôle de parents. La construction d'un être fantasmé est très importante dans ce qui sera plus tard leur relation, car cet ensemble de projections, faites autour du bébé, permet aux parents de le considérer comme une personne à part entière dès la naissance.

A la naissance, les parents s'identifient donc à cet enfant rêvé, et interprètent immédiatement ses cris comme étant la manifestation d'un état interne, d'une intention. Le « cri pur » de l'enfant est immédiatement considéré comme un « cri pour » (Poizat (in Frumholz, 2006, 125)). En effet, à la naissance le nouveau-né crie. Quand les parents entendent ce cri, leur premier ajustement consiste à l'interpréter en fonction des moyens dont dispose l'enfant pour s'exprimer. Ce cri originel est immédiatement investi et pris comme un moyen de communication à part entière. D'ailleurs, d'après Bowlby (in Golse, 1990, 12) le cri, ainsi que d'autres capacités de l'enfant (sourire, *grasping reflex*...), jouent un rôle dans le processus d'attachement des parents. Ils considèrent l'enfant, dès la naissance, comme un sujet pensant et parlant.

Cette interprétation met du sens sur ce que fait l'enfant, son cri devient donc signifiant. Il est recouvert d'une intention. Sous l'effet de l'interprétation de l'adulte, les productions ne seront plus des cris, mais des demandes, car elles seront faites dans un but défini par rapport à l'autre (obtenir quelque chose de lui). Grâce à leurs capacités d'ajustement, les parents peuvent mettre du sens sur ce cri, et sur un ensemble très large de comportements, qui pourront ainsi prendre du sens pour l'enfant. Les parents interprètent les réactions de l'enfant en fonction de principes, étroitement liés à la culture, décrits par les linguistes et notamment Ducrot (article wikipédia)². Ces principes d'interprétation placent tout de suite l'enfant dans le moule culturel.

Les parents donnent une place à l'enfant dans le cercle de la communication et ils l'inscrivent comme un interlocuteur dans l'échange. En interprétant les réactions de son

² DUCROT (article wikipédia) décrit plusieurs lois dans le discours qui permettent au locuteur de faire des choix quand il produit un énoncé et qui aident le destinataire à interpréter le message qu'il reçoit. Ces lois sont conventionnelles. *La loi de sincérité* : le locuteur est tenu de dire des choses vraies ou qu'il considère comme telles (cette loi peut être enfreinte dans le cas de la plaisanterie). *La loi d'intérêt* : chaque participant parle de choses qui suscitent un intérêt chez l'autre. *La loi d'informativité* : chaque participant doit apporter un élément que l'autre ignore dans la conversation. Mais il doit y avoir un équilibre fin entre les éléments qui sont repris et qui renforcent le savoir commun et les informations nouvelles. *La loi d'exhaustivité* : selon cette loi le locuteur doit donner le maximum d'informations pour se faire comprendre.

enfant, l'adulte lui offre un espace lui permettant de construire une représentation de l'autre et d'exprimer ses intentions. D'ailleurs, Halliday (in Bonnaud, 2001, 18) décrit un ensemble de fonctions de communication qu'il a observé chez le jeune enfant. Ces fonctions mettent en avant l'intentionnalité de l'enfant. En tenant compte des intentions de l'enfant, les parents installent ainsi une forme de réciprocité. Cette illusion anticipatrice est primordiale dans le développement de l'enfant, elle met en place la boucle communicationnelle.

La façon dont le cri est appréhendé aura une importance capitale dans la découverte du pouvoir de la parole³. Au départ, ce que produit l'enfant n'est pas intentionnel, mais ses parents font « comme si » cela l'était. Une étude, analysant des cris d'enfants pendant les quatre premiers jours de vie, dans le cadre de la dyade parents / enfant, a fait apparaître que ces cris se différenciaient en fonction de l'état émotionnel du bébé. L'analyse a ensuite porté sur les cris d'enfants placés en pouponnière. La comparaison de ces deux groupes a mis en évidence, que les cris d'enfants en pouponnière étaient plus neutres, ils ne diversifiaient pas en fonction des affects. Cette étude fait apparaître deux éléments importants.

Nous observons que

- l'enfant met en œuvre très tôt des moyens pour communiquer ses émotions et ses besoins.
- l'étayage des parents est déterminant pour que l'enfant puisse exploiter ses compétences.

Nous voyons dans cet exemple, que l'ajustement des parents et leurs interprétations conduisent l'enfant à investir le cri dans la relation. Cette étude met en évidence le rôle prépondérant de l'attachement.

En effet, les deux groupes d'enfants, évoqués précédemment, ont au départ les mêmes possibilités. Les enfants en pouponnière n'ont pas suffisamment bénéficié de l'interprétation de l'adulte, le cri n'a pas été recouvert de sens, l'enfant ne l'a donc pas investi. On peut supposer que ces enfants entreront plus difficilement dans l'intentionnalité et qu'ils n'ont pas été mis en position de demander quelque chose par les pleurs. On peut penser qu'ils n'ont pas vécu le plaisir lié à la communication, et ils ne cherchent donc pas à prolonger la communication. Ce lien entre le plaisir des échanges et l'investissement dans la communication, apparaît également dans l'observation que j'ai menée sur le terrain (voir partie pratique, chapitre 2, p 66).

Les parents s'ajustent également en utilisant une façon de parler tout à fait singulière,

³ La notion de parole est ici prise au sens large, elle ne se limite pas au langage dans sa forme finale, elle se réfère ici à toutes les manifestations, des pleurs au langage, qui permettent à l'enfant de s'exprimer. Le babillage, par exemple, est une forme de parole, puisque l'enfant s'inscrit dans l'échange.

que l'on n'observe chez l'adulte qu'en présence d'un jeune enfant. Ils utilisent, pour s'adresser à lui, dès la naissance, ce que de nombreux auteurs appellent le *motherese*, cette façon de parler est aussi appelée « mamanais » par Laznik (2003, 1). Il est caractérisé par une modification de la prosodie et de la qualité acoustique de sa voix. La voix est plus haute, et le répertoire des contours intonatifs est plus limité, mais la prosodie est bien plus accentuée. Il me semble important de préciser ici de quelle voix je parle. Frumholz (2006, 125) décrit deux facettes de la voix : la voix support d'un message sonore, et disparaissant finalement derrière ce message, et la voix brute dans sa dimension purement corporelle. Cette voix, ancrée dans le corps, est directement liée aux émotions. C'est la voix dans sa dimension acoustique, à travers la prosodie, qui enveloppe et accompagne l'enfant, dans son entrée dans le monde et dans le langage. Cette voix porte la musique propre à chaque langue.

L'ajustement de la voix des parents répond, de manière très fine, aux capacités de l'enfant. Le nouveau-né est sensible à « la musique de la langue », car il possède des outils d'analyse pour étudier les caractéristiques acoustiques de la voix et de sa langue. La voix de la mère est déjà très présente dans la période prénatale. L'enfant construit un rapport privilégié avec cette voix pendant la grossesse.

De nombreuses études ont montré la sensibilité de l'enfant aux traits acoustiques de la voix de sa mère, et ce dès 20 semaines de grossesse. Le bébé se montre sensible aux rythmes et à la prosodie, et il y réagit. Ce sont précisément ces éléments qui seront accentués dans le *motherese*. Une étude montre qu'à partir du troisième trimestre, le bébé ajuste son mouvement au rythme du discours maternel. Il s'imprègne du rythme et des mélodies propres à sa langue. Le futur enfant est déjà enveloppé par la langue. Ces différentes études rejoignent ce que dit Cabrejo-Parra (2005, 1), l'enfant commence à faire des « discriminations mentales ». Il se construit un paysage sonore, avec la langue de sa culture et la voix de sa mère.

La prosodie contient les émotions de la personne qui parle. C'est en partie grâce à elle que l'enfant commence à appréhender la communication et le partage des affects. A la naissance, l'enfant éprouve beaucoup de plaisir à écouter cette voix très musicale qu'il connaît déjà. Elle capte son attention et l'engage à maintenir le contact, par ce signal, la mère, mais aussi le père, signifient à l'enfant qu'ils s'adressent à lui. En effet, le *motherese* suscite des échanges et encourage les productions de l'enfant : il provoque des sourires, attire le regard de l'enfant, maintient le face à face. Il est souvent accompagné chez les adultes d'expressions du visage, de mimiques exagérées et répétitives.

C'est grâce à cette écoute de la voix maternelle, qui commence intra-utero, que

l'enfant investira sa voix dans la communication. La voix de la mère⁴ fait le lien entre la période pré-natale et la naissance. La reconnaissance et l'attachement à la mère s'accomplissent grâce à ce fil d'Ariane qu'est la voix. Elle constituera un moule, dans lequel des contenus vont ensuite se glisser : la prosodie est une première façon de comprendre le langage, l'enfant s'appropriera ensuite les éléments structurels de la langue (les phonèmes, le lexique, la syntaxe). Nous avons vu précédemment, que la voix qui entoure l'enfant prend une forme particulière : le motherese. Cet ajustement correspond précisément à ce qui est le plus prégnant pour lui au niveau perceptif. Cette accentuation de la prosodie soutient donc l'écoute.

Dans un processus de transmission, l'enfant reprend pour lui les caractéristiques acoustiques des voix de son entourage et il construit à partir de cela sa propre voix. L'enfant s'approprie une temporalité spécifique à sa langue. Chaque langue est caractérisée par une distribution temporelle au niveau des syllabes, qui lui est spécifique. L'organisation temporelle, et donc l'allongement des syllabes, détermine la prosodie de la langue. Cabrejo-Parra (2005, 2) décrit les jeux que fait l'enfant avec la durée des syllabes. Quand l'enfant s'approprie cette organisation temporelle, il s'inscrit dans sa culture et dans sa langue. Plusieurs études ont d'ailleurs montré que, dès 9 mois, les locuteurs reconnaissent les enfants de leur langue en les écoutant babiller. Le babillage symbolise l'appartenance à une culture par la prosodie.

L'ajustement implique la voix mais aussi le corps tout entier. La mère enveloppe l'enfant, dans sa façon de le toucher, de le manipuler, de le porter. Cette enveloppe tactile place l'enfant dans un climat de confiance. Winnicott (1971, 154), insiste sur ces fonctions de l'environnement que sont le *handling* (la façon de manipuler l'enfant) et le *holding* (la façon de le porter). Un véritable dialogue tonique se met en place entre la mère et son enfant. Par le tonus ou la détente, l'enfant signifie son plaisir ou son déplaisir par rapport à une situation. Cet ajustement mutuel constitue une première forme d'interaction.

L'ensemble de ces remarques met en évidence la façon dont les parents savent

⁴ Je souhaiterais apporter une précision quant à la place de la mère et celle du père. C'est la voix de la mère qui est prégnante pendant la grossesse et à la naissance. L'enfant l'a entendue pendant la grossesse et elle lui est déjà familière à la naissance. Cependant la voix du père prend aussi sa place dans les échanges, il joue également un rôle important dans l'attachement et la construction de la relation. C'est pourquoi je parle de la mère pour certains aspects qui restent propres à la relation mère / enfant, mais le plus souvent, pour l'interaction, je parlerai des parents, car le père a toute sa place dans ces échanges qui aident l'enfant à grandir.

spontanément ajuster leur comportement aux capacités de l'enfant. Ce que donne l'adulte s'imbrique dans les besoins de l'enfant. Cette synchronisation crée une dynamique qui est au cœur des acquisitions.

1.1.2 Le miroir de l'âme

L'adulte s'ajuste et interprète, mais il renvoie également beaucoup de choses vers l'enfant. Les parents imitent beaucoup leur enfant, cette imitation donne corps à l'activité intérieure de l'enfant. A travers elle, le bébé comprend que ce qu'il ressent peut être communiqué à l'autre. Je m'intéresserai particulièrement à deux types d'imitation : l'une en réponse aux mimiques de l'enfant et l'autre à ses productions vocales.

Winnicott (1971, 155) évoque le « miroir de visage ». L'enfant voit sur le visage de ses parents ses propres expressions. Les parents, par l'expression qu'ils adoptent, reflètent les émotions qu'ils perçoivent sur le visage de l'enfant. Le bébé se construit à travers cette image, que ses parents renvoient de lui. Ce phénomène a aussi été décrit par Stern (in Golse, 1990, 23) sous le nom « d'accordage ». Ce processus est un moyen, pour les parents et l'enfant, de partager les émotions. Les parents reprennent le comportement de l'enfant, donnant ainsi une consistance aux affects de l'enfant. Ils l'enrichissent également en utilisant d'autres canaux. Tout en conservant le registre de l'enfant, ils introduisent de nouvelles modalités : ils peuvent, par exemple, donner une réponse vocale suite à un comportement moteur, en gardant le même rythme dans leurs vocalisations que dans le mouvement de l'enfant. Dans cet échange, la voix, les gestes, les postures sont autant de moyens de traduire l'intensité et le rythme. L'accordage est un premier pas vers l'activité symbolique et le langage : c'est un premier échange d'émotions. En outre, les parents renvoient une image de ce que ressent et exprime l'enfant. Ce dernier peut ainsi mettre en lien son vécu intérieur avec ce qu'il voit du comportement de ses parents. Cabrejo-Parra (2005, 1), insiste lui aussi sur le rôle du visage et de son expressivité, il va jusqu'à parler de « grammaire du visage ». En effet, l'ensemble de ces expressions constitue déjà un système signifiant pour l'enfant. Les mimiques forment un système de signes qui entretiennent entre eux un réseau de relations. Les expressions n'apparaissent pas au hasard, elles sont associées à des situations précises, et sont régies par des règles de fonctionnement, comme c'est le cas pour un système linguistique. L'enfant doit apprendre à les différencier et à en comprendre le fonctionnement. Ce système d'expression lui demande déjà un travail de construction, proche de celui qu'il mettra en œuvre pour la langue. Cette « grammaire du visage » est, pour l'enfant, une des premières façons d'appréhender les situations de communication. Comme pour la voix, qui

s'ajuste aux capacités perceptives de l'enfant, ces retours de l'adulte entrent en résonance avec les capacités de l'enfant.

A la naissance, l'enfant dirige son regard préférentiellement vers un visage humain. Ses capacités visuelles, lui permettant d'analyser les contours du visage, favorisent la mise en place d'un échange. Malgré des compétences visuelles encore partielles, la lecture du visage est possible pour le tout-petit. En effet, sa distance d'accommodation correspond à la distance entre le visage de l'enfant et celui de sa mère pendant la tétée. D'ailleurs, spontanément, les adultes s'approchent de l'enfant quand ils lui parlent. Spitz (in François, 1978, 92) ajoute que, non seulement le nourrisson s'attache plus aux visages qu'aux autres éléments visuels qui l'entourent, mais il montre également une attente totale et prolongée face à celui-ci. Le regard mutuel est très important dans la construction de la relation parents / enfant, il est un des éléments central de l'interaction et de l'attachement. A travers lui, les parents et l'enfant se font voir et se reconnaissent. Il représente un lien social très fort. Le regard mutuel glisse ensuite vers l'attention conjointe et permet d'établir une référence conjointe, élément fondamental dans l'élaboration de la compétence langagière.

Diatkine (2004, 51) fait aussi appel à cette image de miroir. Il évoque en effet le « miroir verbal ». Comme pour les expressions du visage, les parents imitent les vocalisations de l'enfant. Cet écho aide l'enfant à prendre conscience de son activité psychique, l'extériorise et montre l'intérêt que ses parents portent au langage. L'enfant prend du plaisir dans ces activités, à travers le regard de l'adulte. Il réalise l'impact de sa voix sur l'adulte. A travers l'intérêt des parents, c'est l'amour maternel qui est contenu dans les productions de l'enfant. Sa voix sera donc colorée d'une dimension affective. Elle présentera un intérêt pour lui. On voit bien ici, qu'il y a dans la voix et dans son investissement, un enjeu affectif. Si l'enfant ne perçoit pas de réactions des parents face à sa voix, il ne l'investira pas.

L'attitude des parents est centrale dans le développement de l'enfant, car elle « reflète » toujours quelque chose de l'enfant. L'enfant s'appuie, d'ailleurs, sur ce feed-back pour se construire, c'est le principe de l'étayage. Le retour positif des parents va non seulement permettre à l'enfant de prendre conscience de ce qu'il extériorise, mais il va également renforcer ses comportements communicatifs. L'ajustement des parents aux besoins du bébé, crée chez ce dernier un sentiment de confiance et de fiabilité, qui lui donnera ensuite la possibilité d'entrer dans le jeu et d'accepter la séparation. Il est clair, dès à présent, qu'il est essentiel de prendre en compte cet ajustement des parents quand on aborde la question du langage de l'enfant.

1.1.3 Quand l'enfant prend la parole : une affirmation de soi

L'enfant montre, dès la naissance, toute une gamme de comportements, qui expriment ses affects (les grimaces, les sourires, les pleurs, l'ouverture de la bouche, les mouvements du corps). Le nouveau-né possède également des capacités d'imitation très précoces, cette imitation constitue une première forme d'interaction. En imitant l'adulte, l'enfant ressent ce que l'autre ressent, elle favorise le partage des affects. L'enfant a donc à sa disposition des outils pour communiquer. D'ailleurs, selon Bruner (1987, 21), l'activité des tout-petits est principalement centrée sur la communication, l'interaction est une récompense en elle-même pour l'enfant jusqu'à 18 mois. Cette période dans l'interaction, pendant laquelle l'enfant et ses parents sont centrés sur le plaisir de l'échange, est également appelée intersubjectivité primaire⁵ par Bowlby (in Prunier, 1999, 18).

L'enfant va chercher, dans la lecture du visage et la musique de la langue, des signaux concernant les émotions de ses parents. Il peut ainsi ajuster son comportement et sa réponse en fonction de cela. Ces deux éléments doivent être en harmonie, pour que l'enfant comprenne les émotions de l'adulte. Le visage et la voix se complètent pour appuyer le même message. L'enfant peut être perdu s'ils ne sont pas en adéquation. Laznik (2003, 6) met en évidence cet aspect, en décrivant la réaction d'un enfant autiste qui réagit positivement quand il entend sa mère parler, mais qui se met à pleurer quand il voit son visage. Les traits du visage de la mère, marqués par une relation difficile avec son enfant, ne sont pas en lien avec sa voix.

Ces deux éléments sont les piliers de la construction du langage. L'enfant mettra en oeuvre ses prédispositions à la communication pour poursuivre cet échange d'émotions. Il utilisera progressivement sa voix pour s'inscrire dans l'échange et signifier ses besoins. Les réactions de ses parents, et le plaisir, qu'ils expriment, le guident et lui montrent que cette voix tient une place importante dans l'échange. Rondal (1983, 158) insiste également sur cette dimension de plaisir partagé dans le développement du langage. Au fil des interactions, l'enfant s'affirme progressivement en tant que sujet parlant.

L'enfant prend ainsi sa place dans la famille. Son écoute de la voix de ses parents, lui

⁵ *L'intersubjectivité primaire* : il s'agit d'un rapport face à face avec l'adulte, c'est un dialogue basé sur les émotions. L'enfant centre son attention exclusivement sur les êtres humains. La communication est placée dans l'ici et le maintenant. L'enfant et l'adulte s'ajustent mutuellement par des sourires, des vocalisations, des regards, des postures, des mimiques, des gestes...

a permis d'inscrire cette voix dans sa construction personnelle. L'enfant investit sa voix, car elle porte ses parents en elle. Elle représente pour lui l'amour maternel. La voix des parents est ainsi contenue dans la voix de l'enfant.

L'enfant se construit ainsi une représentation de l'autre. Cabrejo-Parra (2005, 2) parle, à ce propos, de « boîte d'altérité ». Cette « boîte d'altérité » permet le discours intérieur, c'est par elle que l'enfant se définit par rapport à l'autre. L'enfant construit un alter ego intérieur, il pourra ainsi porter un regard « extérieur » sur ses productions. Cette construction permet à l'enfant d'avoir assez de distance, par rapport à ses productions, pour s'écouter babiller. L'imitation participe également à cette construction du moi et de l'autre. Elle est d'abord le prolongement d'une fusion, avec l'échopraxie, puis l'enfant se différencie peu à peu de l'adulte. L'imitation est à la base de la construction de la deixis (le système « je » et « tu »). La construction d'un autre intérieur permet de projeter des intentions, ou des émotions, et d'anticiper sur ce que l'autre peut penser ou faire.

L'enfant découvre donc que, par sa parole, il peut imprimer sa présence dans les échanges. Il entrera progressivement dans des tours de rôle, qui auront, très tôt, les caractéristiques du dialogue des adultes. Laznik (2003, 2) décrit ces premiers tours de rôle, dans lesquels la mère parle à la place de l'enfant et s'attribue des phrases qu'elle imagine que l'enfant voudrait lui adresser. L'enfant prend une part active dans ce dialogue, par le regard qu'il adresse à sa mère et par des vocalisations. Laznik (2003, 2) constate que la mère utilise le « je » (à la place de l'enfant) et le « tu » dans un même tour de parole, par exemple, en disant au bébé « oui, j'en fais un beau sourire, je suis content. Tu me fais un sourire ». Rondal (1983, 92) rejoint ce point de vue, en précisant que la mère engage beaucoup les échanges. Dans un premier temps, c'est elle qui les structure et les initie. Elle aménage des pauses, pour que l'enfant puisse prendre sa place, et met en œuvre de nombreux moyens afin de prolonger l'échange. L'enfant est ensuite plus actif dans l'échange. Ces premiers tours de rôle sont également appelés *turn-taking* : Le nourrisson s'installe dans un dialogue vocal avec la mère et répond à ses sollicitations par des gazouillis. L'enfant s'adapte à l'adulte qui s'adresse à lui : par exemple, il ajuste la hauteur de sa voix en fonction de son interlocuteur.

Les parents ont besoin de cette réciprocité, pour que la dynamique d'ajustement continue de fonctionner. Dans cet échange entre les parents et l'enfant, chaque partenaire a besoin de la réponse de l'autre pour se construire. Les parents, par leur comportement, révèlent les compétences de l'enfant, mais les réactions de l'enfant renforcent également le comportement des parents, et l'aident à construire leur savoir-être. C'est le processus bidirectionnel. Deleau (in Diakite, 2005, 122) évoque également cet aspect de la relation

parents / enfant, en ajoutant que les parents révèlent les compétences de l'enfant, mais l'enfant révèle lui aussi les compétences des parents. Si l'enfant ne réagit pas à leur voix et à leurs sollicitations, les compétences parentales intuitives sont perturbées. Laznik (2003, 3) montre le désarroi de parents face à un enfant autiste qui ne les regarde pas. Les comportements spontanés qu'ont les parents, au départ, s'émoussent peu à peu. L'analyse de la voix de la mère illustre cela, car elle utilise une voix beaucoup moins mélodieuse que la mère d'un enfant « tout venant ». L'enfant a besoin d'un retour positif de ses parents pour renforcer certains comportements. Mais les parents ont aussi besoin d'un retour de l'enfant pour renforcer leurs attitudes vis à vis de l'enfant, cet échange avec l'enfant les conforte également dans leur statut de parents.

L'ensemble de ces remarques montre bien que l'on ne peut pas envisager l'entrée du langage sans tenir compte de la dimension interactionnelle. Dès la naissance l'enfant est centré sur la communication. Quand tout se passe bien, l'enfant désire communiquer et l'appropriation de la langue se fera dans le plaisir de ces échanges.

L'enfant découvre peu à peu que sa parole fait écho chez l'autre, il l'investit donc progressivement comme un lien avec l'autre, car elle le fait réagir. Maintenant, qu'il a conscience des possibilités de l'interaction, qu'il sait que ses besoins et ses émotions sont communicables, l'enfant va devoir découvrir comment utiliser la langue. D'ailleurs, Winnicott (1971, 124) constate qu'avant d'utiliser un objet, il faut d'abord développer une « capacité à l'utiliser ». Il me semble qu'il en est de même pour le langage. Le langage s'inscrit dans une culture, il est composé de règles et de conventions (au niveau lexical, syntaxique, mais aussi, et surtout, au niveau pragmatique). L'enfant doit se les approprier, pour entrer dans une communication efficace, dans la société à laquelle il appartient.

1.2 Langage et culture

Une langue est constituée d'un système complexe de règles et de conventions. Pour être efficace dans sa parole, l'enfant doit se les approprier progressivement. Les chercheurs en pragmatique ont montré à quel point la compréhension, et la production d'un énoncé, sont liées à ces règles. Je vais donc présenter rapidement, quelques unes de ces conventions que l'enfant va devoir intérioriser.

J'ai parlé précédemment de la naissance de l'intentionnalité, dans les premières interactions parents / enfant. Au départ, les parents utilisent, selon Bruner (1987, 57), des comportements « naturels » très variés pour interpréter les intentions de l'enfant. Ils l'amèneront, peu à peu, à utiliser un système conventionnel. En effet, la formulation des

intentions est très codifiée dans le langage. Ces intentions sont formulées en fonction de normes du discours propres à chaque communauté linguistique. De nombreuses de formes différentes peuvent signifier une même intention. Chaque acte de langage (notion développée par Austin⁶) prend une dimension particulière dans la situation d'énonciation, il se définit en fonction du statut de la personne qui parle et du contexte dans lequel se réalise cette parole. La compréhension d'un acte de parole dépend, plus ou moins, d'un apprentissage social. Bruner (1987, 32) décrit trois conditions pour qu'un acte de langage soit adapté à la situation : la « condition préparatoire », il doit s'insérer naturellement dans le discours en étant introduit dans l'énoncé, la « condition essentielle », il doit répondre à une certaine cohérence, par exemple lors d'une demande, on ignore la réponse, et enfin la « condition de sincérité », la personne qui produit l'acte de langage souhaite sincèrement sa réalisation. L'enfant découvre l'intentionnalité dans sa relation avec ses parents, mais il devra ensuite apprendre à mettre en forme ses intentions en utilisant le code conventionnel.

Un échange est également régi par des règles concernant la gestion des tours de parole. J'ai abordé la façon dont les parents aménagent les tours de parole, en faisant des pauses pour laisser l'enfant intervenir. Il en est de même pour les tours de rôle entre adultes. La gestion de l'alternance des tours de parole est un élément central de l'interaction. L'alternance repose sur deux principes : le locuteur a le droit de prendre la parole et de la garder dans certaines limites, et il a le devoir d'écouter son partenaire et doit céder la parole pour que le principe d'alternance puisse s'effectuer. Comme je l'ai évoqué précédemment, cette alternance est présente très tôt entre les parents et leur enfant. Les mécanismes d'alternance sont régis par les silences et par des indices verbaux (mots régulateurs, phrase aboutie au niveau syntaxique...), des indices prosodiques (intonation, débit, etc.) et des indices non-verbaux (regard, gestes, mimiques...). L'alternance repose sur un ajustement très fin entre les interlocuteurs, l'enfant devra apprendre à les percevoir.

Enfin, s'adresser à quelqu'un, c'est s'affirmer dans la relation à l'autre. La forme du discours reflète les positionnements de chacun : la place que l'on adopte et celle que l'on assigne à l'autre. Quand l'enfant s'adresse à quelqu'un, il doit savoir comment se positionner

⁶ Selon la théorie d'Austin tout énoncé comprend trois aspects : La mise en œuvre du code avec ses règles et ses conventions (phonétique, sémantique et syntaxiques), c'est l'acte locutoire. Les actes illocutoires véhiculent la notion d'intentionnalité. Ils font apparaître dans l'énoncé les liens que le locuteur entretient avec son interlocuteur. Les actes perlocutoires sont la conséquence de l'énoncé sur le destinataire. L'acte perlocutoire peut avoir une incidence sur sa pensée, ses croyances, son comportement. Austin développe en premier l'idée

vis à vis de cette personne. Les notions de statut et de place⁷ entrent ici en jeu. L'enfant doit expérimenter ces différents types de discours en fonction de son interlocuteur. C'est dans ce cadre là, que l'enfant apprendra par exemple, qu'il ne doit pas s'adresser aux adultes de la même façon qu'à ses pairs. Par ailleurs, comme l'explique Poché (1993, 71), la parole est intimement liée à « l'identité sociale ». En effet, la place que chaque locuteur tient dans la société lui donnera le droit de formuler certains actes de langage, que d'autres ne pourront pas dire. Prenons l'exemple du maire qui dit « je vous déclare mariés », cet acte de langage n'aura aucune valeur dans la bouche d'une personne qui ne tient pas ce rôle dans la société. L'enfant doit apprendre à percevoir toutes ces nuances dans la communication. Le statut et la place de chacun, peuvent être très variables selon les sociétés. Ils varient même, dans une société, d'une situation à l'autre.

La culture est donc un moule, dans lequel se fond la communication. Les attentes et les comportements des parents, vis à vis de la communication et du langage, seront différents d'une culture à l'autre. Le langage est accompagné d'un savoir-être dans la communication, qui est nécessaire au bon fonctionnement de l'échange. Parallèlement à l'acquisition de la fonction référentielle du langage, l'enfant devra s'emparer de ces conventions.

Il ne suffit donc pas de posséder un lexique mental et un ensemble de règles syntaxiques, il faut savoir comment les utiliser dans la communication. C'est ce que je voulais exprimer à travers l'expression de Winnicott avoir « la capacité à utiliser ».

Il me semble donc nécessaire de considérer l'aspect pragmatique, et la relation que l'enfant entretient avec le langage et avec son entourage, quand nous abordons l'enfant en tant qu'orthophoniste. En effet, comme nous venons de le voir, une bonne communication est aussi (et surtout) liée à ces deux points : il ne suffit pas de formuler correctement une phrase, cette phrase doit arriver « à-propos » dans la situation donnée et avec une la personne concernée. Les parents transmettront ces compétences au fur et à mesure des échanges.

que le langage ne décrit pas seulement le monde mais que c'est un acte en soi. Cette approche de la langue met en avant la fonction effectrice du langage.

⁷ Les acteurs de l'interaction sont définis par le statut et la place. Le statut correspond à la position qu'occupe la personne au sein de la société. Il détermine un ensemble de valeurs, de goûts, de représentations qui vont demander à l'interlocuteur d'adapter son discours à ce statut. La place se réfère à la position du locuteur dans le cadre de l'interaction

1.3 La transmission d'un héritage culturel.

En accompagnant l'enfant dans ses acquisitions les parents l'aident à devenir autonome. Ce cheminement vers l'autonomie est nécessairement accompagné d'une séparation. Cette séparation n'est pas brutale, elle se fera progressivement en fonction de l'enfant. Les parents créent des situations, permettant à l'enfant d'accéder à l'autonomie avec sérénité. En effet, l'enfant doit renoncer à la fusion originelle, il va donc devoir découvrir une nouvelle façon d'être avec l'autre. Il s'appropriera ainsi le langage, comme un moyen puissant de coopération avec autrui. Le point de vue de Bruner, complète l'approche de Winnicott. Il décrit dans ses observations, comment les parents organisent la découverte de ce moyen d'échange. Il se penche sur les mécanismes permettant la transmission du langage, présentée comme une véritable acculturation. Comme nous l'avons remarqué dans notre précédent chapitre, l'enfant possède déjà un ensemble de moyens de communication. Les parents vont l'aider à utiliser l'outil conventionnel qu'est la langue. En effet, comme le souligne Pouëch (1997, 92), ces interactions, et plus largement le jeu, rattachent l'individuel au socioculturel. Dans cet espace, l'enfant s'approprie un mode de communication, partagé par toute une communauté culturelle, pour exprimer ses désirs et ses besoins. Le langage, qui se développe dans le jeu et l'interaction, permet d'extérioriser une pensée personnelle, tout en répondant aux normes culturelles. Il devra donc intérioriser la langue, qui est au départ un élément extérieur à lui, pour en faire un outil qui lui est propre. C'est ainsi que l'enfant pourra réellement prendre la parole. Cette parole sera alors incarnée.

Bruner (1983, 52) insiste sur l'idée que, l'appropriation de tout savoir-faire ne peut se réaliser que dans l'interaction, et principalement dans l'interaction parents / enfant. Bruner s'est directement inspiré des travaux de Vygotsky (in Deleau, 1990, 68), décrivant les mécanismes qui sous tendent les interactions parents / enfant, et permettent à l'enfant de maîtriser l'outil qu'est la langue. En réponse aux travaux de Piaget, il propose un autre point de vue sur l'acquisition. Selon lui, beaucoup d'approches considèrent l'enfant comme un individu passif, soit l'enfant est dans une construction interne et il agit seul, comme le présente Piaget, soit il dépend complètement de l'environnement extérieur dans sa construction. Vygotsky (in Deleau, 1990, 68) propose une alternative à ces deux points de vue. Il replace l'enfant au centre de ses acquisitions, selon lui, l'enfant s'approprie un savoir-faire par une coopération active avec les adultes. Avant de maîtriser l'action, l'enfant doit maîtriser la co-action. Vygotsky (in Deleau, 1990, 69), décrit deux phases pour l'acquisition d'une nouvelle fonction. Elle est d'abord construite dans l'interaction, par la coopération avec

l'entourage : il parle de catégorie interpsychologique, la réaction de l'entourage donne du sens aux actions. L'étayage a ici un rôle central. Dans un deuxième temps, elle est intériorisée par l'enfant, il l'applique à sa propre conduite : la catégorie intrapsychologique. C'est également cette idée que défend François (1978, 85), en affirmant qu'on ne peut limiter l'acquisition à des processus d'assimilation et d'équilibration, comme le décrit Piaget, car le lien avec le réel et les objets se fait grâce à la médiation des parents. Quand l'objet est introduit dans la relation, la communication intentionnelle est utilisée dans un but instrumental, l'enfant passe par l'adulte pour obtenir un résultat sur l'objet. C'est à cette période, qu'apparaissent les gestes proto-impératifs. Ces remarques soulignent l'importance d'aborder le langage de l'enfant au sein de l'interaction.

Les parents organisent l'étayage en utilisant ce que Bruner (1987, 55) appelle des formats, qui sont en réalité des situations interactives. Ces formats d'interaction, prennent différentes formes : l'attention conjointe, l'action conjointe, l'interaction sociale, le faire-semblant. L'adulte crée des conditions pour amener l'enfant à dépasser ce qu'il connaît, et à explorer des situations nouvelles qui le feront avancer. Ces cadres d'action vont aider l'enfant à comprendre le fonctionnement du langage et des conventions sociales. Bruner (1987, 55) a largement décrit ce processus : l'adulte crée une situation favorisant la participation et la réussite de l'enfant. Au fur et à mesure de la construction de son expérience, l'enfant prendra un rôle de plus en plus actif. L'adulte fournit un étai qui permet de compenser les « manques » (ce qui n'est pas encore construit) et l'enlève progressivement quand l'enfant est autonome.

Les formats ou routines interactives, mises en place par les parents, présentent plusieurs caractéristiques. Ces situations sont répétitives, limitées dans le temps et toujours construites par la même séquence d'actes. Ces interactions ont toujours un aspect ludique. Les différentes séquences de l'interaction sont rythmées par une « dramatisation gestuelle et vocale ». En marquant les différents temps de l'action, l'adulte aide l'enfant à en percevoir la séquentialité et la temporalité. Ce caractère répétitif, permet à l'enfant d'anticiper ce qui va se passer, il peut ainsi s'impliquer activement dans l'interaction. L'enfant a besoin de régularité pour établir des indices de référence. La stabilité de ces routines permet l'activité de représentation et de symbolisation. Ces scénarios sont très contraignants, du point de vue de leur structure, le degré de liberté est moindre : ceci permettant à l'adulte de focaliser l'attention sur un objet ou un événement précis de la situation. Ils peuvent ainsi mettre en place une attention conjointe efficace. La structure de ces petits jeux est fixe, mais elle n'empêche pas l'enfant de faire varier les éléments qui le constituent. Bruner (1983, 40) parle

d'une structure profonde du jeu, qui peut être déclinée de nombreuses façons. La contrainte dans ces routines, permet à l'enfant de ne pas être noyé par la multitude d'informations. L'adulte met en lumière certains aspects de la situation et établit ensuite des liens entre l'action et le langage. Ces cadres structurent donc l'expérience et facilitent ainsi la compréhension de l'enfant. Ce type de conduites peut être réinvesti dans le cadre du travail effectué en orthophonie avec des enfants qui sont en difficulté par rapport à l'entrée dans le langage. Les parents aident également l'adulte à interpréter ce que produit l'enfant, car l'action constitue le thème commun de l'échange. Les moyens de communication de l'enfant, seront compris et reformulés dans ce cadre. Il pourra ainsi produire et tester l'utilisation de plus en plus de signes et prendre l'initiative des échanges. Les scénarios sont des « microcosmes » entre l'adulte et l'enfant : les rôles sont bien déterminés. Ils sont appelés à s'inverser tant dans l'action que dans la parole. L'action est un dénominateur commun autour duquel le langage va s'articuler. Le langage est vécu comme un prolongement de l'action, il donne la possibilité de parler de ce qu'on a vécu. Cette façon de « commenter » une situation, apparaît très tôt. En effet, d'après François (1978, 94), certains sons apparaissent dans des situations précises : L'enfant va utiliser des sons labiaux dans des conditions de jeu plus libre, ou pour désigner quelque chose. Les sons nasonnés apparaissent plus pendant la tétée, ils sont ensuite associés au désir ou à une plainte. François (1978, 94), évoque une « spécialisation motivée phonétique », ces productions ne seraient pas à considérer comme des signes à part entière, mais plutôt comme le prolongement d'un comportement manifestant l'intérêt, le désintérêt, le plaisir ou le malaise. Bruner (1987, 25) appelle ces éléments des « comportements primitifs ». Ils deviendront ensuite des signes, grâce à l'interprétation de l'adulte. En effet, dans ces formats l'adulte et l'enfant, vont construire du sens à partir de l'expérience. Le signe contient une part d'ambiguïté : le sens n'est pas transparent. Il n'y a pas de sens « pur », partagé de tous et indépendant du contexte. Il est donc nécessaire de mettre en place une co-construction du sens avec son interlocuteur, et d'entrer ainsi dans une attitude de négociation. Selon Pouëch (1997, 49), c'est dans le dialogue que l'enfant pourra s'approprier les éléments, les mettre à l'épreuve et les modifier. La notion de co-construction du sens oblige à considérer le langage comme une construction mentale et non comme un simple étiquetage des choses. Cette construction mentale se fait justement dans l'interaction.

Pouëch complète également le point de vue de Bruner, en replaçant la dimension affective au centre de l'interaction. C'est elle qui détermine l'envie d'entrer en communication. Pour vouloir partager avec l'autre ses émotions et la connaissance du monde, tout individu doit, nécessairement, avoir construit avec l'autre une relation de réciprocité. Il

en a été abondamment question plus haut. L'entrée dans le langage, doit toujours être mise en perspective avec la volonté d'être en relation avec l'autre, et le plaisir que cela suscite, c'est ce qui motive profondément l'enfant. En outre, selon Pouëch (1997, 32), le mot prendra également une valeur particulière en fonction de l'investissement de l'enfant vers l'autre, et de la relation qu'il entretient avec lui. Ce point de vue rejoint Vygotsky (in Riquier, 2006, 18), qui différencie sens et signification. La signification est donnée par l'usage conventionnel du signe, elle est culturelle. Le sens, lui, est construit à partir de l'expérience subjective de l'individu et les événements affectifs qui entourent le mot. La signification est stable, mais le sens peut être très différent d'un individu à l'autre. Nous voyons ici comment le signe, dans sa construction, englobe l'individuel et le collectif. La dimension affective est réellement centrale dans l'acquisition du langage et ne peut être négligée dans l'approche que j'en ai.

Selon Pouëch (1997, 49), l'interaction adulte / enfant comprend trois niveaux : la dimension psychoaffective liée au choix des objets, la dimension interactionnelle du point de vue de la gestion de l'échange (moments où les participants attirent attention, la gestion du thème...), et le contenu propositionnel, qui concerne les informations qui sont échangées sur les objets et le monde. Par la répétition de ces situations, l'enfant pourra associer de manière fiable son action, et l'effet qu'elle produit sur l'adulte. L'enfant se construit des représentations des objets et des événements dans ces cadres. Il pourra ensuite jouer avec les signes, et recouvrir peu à peu les représentations de langage.

Dans ces situations, l'adulte montre à nouveau de remarquables capacités d'adaptation au niveau de l'enfant. Les parents ne se placent pas comme un modèle statique, ils vont au contraire se montrer très actifs dans le développement de l'enfant. Ils adaptent naturellement leur comportement face à l'enfant pour faciliter ses acquisitions. Cette adaptation à l'enfant, renvoie à l'idée de zone proximale de développement développée par Vygotsky (in Deleau, 1990, 69). La zone proximale de développement, correspond à l'écart entre ce que l'enfant peut faire seul (et qu'on considère comme acquis) et ce qui lui demande une médiation extérieure (par une personne plus expérimentée). Elle permet à l'adulte de créer les structures qui vont pallier les difficultés de l'enfant et l'aider à maîtriser les savoir-faire. Cette capacité à se situer par rapport au niveau de l'enfant est relativement spontanée chez l'adulte. Il ne faudrait pas la perdre de vue dans la pratique professionnelle. Bruner (1987, 75) illustre cette capacité de l'adulte à s'adapter au niveau de l'enfant dans une activité de lecture de livre entre une mère et son enfant. La mère part du niveau de l'enfant, elle pose des questions du type « tu connais ? ». A la lecture du livre, l'enfant participe par des gestes,

des vocalisations, des sourires. Dès qu'il commence à produire quelques étiquettes lexicales, elle change d'attitude : elle ne considère plus le babillage comme des vocalisations, mais comme des mots. Si elle n'en identifie pas le sens, elle sera plus exigeante et encouragera l'enfant à recommencer. Les intonations changent également, la mère différencie, à l'aide de la prosodie, ce qui est connu de ce qui est inconnu. L'étiquetage évolue vers les commentaires autour du thème. Cet exemple illustre bien l'adaptation naturelle des parents au niveau de l'enfant. Il montre l'évolution des exigences en fonction des capacités de l'enfant. Winnicott (1971, 152), insiste également sur l'importance de l'ajustement des parents, d'après lui, ils doivent savoir apporter les éléments adéquats de cet héritage culturel en fonction du niveau de l'enfant et de son « âge affectif ».

L'observation en situation d'interaction, paraît donc incontournable pour mieux comprendre la dynamique qui est installée entre un enfant et ses parents. L'orthophoniste pourra ainsi mettre en lien l'étayage des parents dans les situations de routines interactives, avec les moyens que l'enfant met en place pour obtenir ce qu'il veut dans la situation. Il est également important de voir comment l'adulte s'ajuste à son enfant. En effet, s'il montre des difficultés à s'ajuster à la zone proximale de développement, l'enfant aura du mal à s'approprier ce que l'adulte veut lui transmettre. L'orthophoniste pourra appréhender la place que tient le langage dans les échanges et observer comment les parents accompagnent leur enfant dans cette découverte. En outre, cette manière d'organiser l'étayage, interroge sur la façon dont il conviendrait d'envisager un suivi.. En effet, elle conduit à réfléchir sur les moyens à mettre en œuvre en tant qu'orthophoniste, pour organiser les conditions qui favorisent l'entrée dans le langage. Je reviendrai sur ces questions dans la partie pratique.

2. Expérimenter les possibles

Cette capacité à « utiliser » un outil, se développe dans un espace-temps précis : l'espace potentiel décrit par Winnicott (1971, 142). Selon lui, cet espace est le lieu de l'expérience, il fait le pont entre un individu et son environnement. Grâce à la relation de confiance et de fiabilité, qui s'instaure avec les parents, l'enfant peut entrer dans un espace potentiel. Les parents subviennent d'abord aux besoins de l'enfant, mais ils cherchent également son autonomie en tant qu'être pensant et parlant. Ils vont donc entamer un mouvement de séparation pour ne pas entretenir la fusion originelle. Le sentiment de sécurité, qu'ils ont mis en place au moment de dépendance maximale, aide l'enfant à accepter la séparation.

2.1 Naissance de l'espace potentiel

L'espace potentiel, décrit par Winnicott (1971, 148), prend naissance dans cette idée de séparation. L'enfant supporte mal l'absence, il est animé d'un besoin de continuité pour prolonger les moments de plaisir. Il va donc créer des symboles pour supporter le vide occasionné par le départ du père ou de la mère.

D'après Pouëch (1997, 41), la création de symboles aide l'enfant à se détacher du besoin immédiat. Le plaisir de la réalisation de ces besoins, est peu à peu remplacé par le plaisir de la représentation. Cette distance, par rapport à l'immédiateté, rend donc l'enfant disponible à la création de symboles. Il s'agit là, d'une étape centrale dans l'acquisition du langage, car entrer dans le langage, c'est aussi entrer dans une activité symbolique. L'enfant met en place plusieurs types de conduites pour symboliser l'Autre, il cherche ainsi à en prolonger la présence. Trois d'entre elles m'intéressent particulièrement : l'imitation, le babillage et l'objet transitionnel.

L'imitation génère des représentations. L'enfant différencie progressivement son corps de celui de sa mère. Il prend conscience qu'il y a un imitant et un imité. Il intériorise une représentation du corps de l'autre. L'imitation lui permet de gérer l'absence de sa mère en hallucinant son geste. L'enfant imite également une action. Il va donc aussi élaborer une représentation de cette représentation. En reproduisant ces gestes, il va progressivement se distinguer comme l'agent de l'action, il parviendra ensuite à faire la différence entre ce qui est de son fait (son action) et ce qui ne l'est pas (l'action d'autrui). Par cette élaboration

mentale, l'enfant accède au « je », et comprend que ce « je » est différent dans la bouche d'un autre.

Pour sa part, Diatkine (2004, 50) décrit également le babillage comme une activité de représentation. Il remarque, en effet, que l'enfant babille beaucoup quand il est seul. Ces vocalisations seraient, pour lui, une façon de prolonger la présence de l'adulte. La voix de l'enfant contient la voix de ses parents, elle les rend présents. Le babillage de l'enfant a donc, à cet instant, une fonction de « valoir-pour ». Nous voyons bien, à travers cet exemple, que le langage prend naissance dans l'absence. Il permet d'échapper à l'opposition présence / absence, en créant une continuité entre les deux par un ensemble de représentations.

Winnicott (1971, 134) nous présente, avec la notion d'objet transitionnel, une autre façon pour l'enfant de gérer l'absence de l'adulte. Les échanges et la communication se font dans un climat de plaisir partagé. Les objets, introduits par les parents dans cette relation duelle, sont recouverts de ce sentiment de plaisir. Ainsi, quand les parents s'éloignent, l'enfant investit cet objet qui symbolise la relation. L'objet contient ce qui s'est passé dans la réalité. Les parents montrent un certain savoir-faire par rapport à la présentation d'objets, Winnicott (1971, 154) l'appelle *object presenting*. Dans une perspective plus développementale, Bruner (1987, 63) va, lui aussi, décrire précisément comment l'adulte attire l'attention de l'enfant sur cet objet et établit une attention conjointe. Cette étape de l'interaction, est nommée « intersubjectivité secondaire » et « intersubjectivité tertiaire »⁸ par Bowlby (in Prunier, 1999, 23). Cet auteur présente l'introduction de l'objet comme une étape importante dans l'évolution des interactions. En effet, par cet objet transitionnel les parents ne se limitent plus au plaisir de la relation duelle, ils ouvrent l'enfant au monde. Cabrejo-Parra (2005, 3) évoque également ce lien entre la mère, l'enfant et l'objet. Il parle de « triangulation ». Ces objets représentent pour l'enfant son lien avec ses parents, ils sont donc investis d'affects. L'investissement des objets, comme représentation, est une étape nécessaire pour que l'enfant entre dans cet espace potentiel, espace de jeu.

⁸ *L'intersubjectivité secondaire* : au cours de cette période les interactions sont centrées sur l'objet. L'enfant se réfère soit à l'adulte, soit à l'objet. C'est à ce moments que se développent et se diversifient les routines interactives. L'adulte et l'enfant passent d'un dialogue intersubjectif à un dialogue prédictif : ils ne parlent plus seulement des émotions mais font des commentaires sur les objets. C'est l'adulte qui introduit l'objet dans la relation.

L'intersubjectivité tertiaire : l'enfant maîtrise conjointement la relation avec l'objet et la relation à l'adulte. Ce type d'intersubjectivité permet les jeux d'échanges réciproques du type donner / recevoir. L'enfant et la mère construisent ensemble une situation d'attention conjointe et établissent des références communes.

2.2 Le rôle du jeu

Nous avons vu comment l'adulte met en place des cadres, pour aider l'enfant à accéder à une certaine autonomie. A travers ces cadres, l'adulte fait entrer l'enfant dans le culturel, par l'acquisition d'un système de communication conventionnel. L'enfant se crée des représentations et joue avec ce code, il expérimente tout cela dans le jeu. Nous allons maintenant voir, pourquoi le jeu remplit cette fonction, et comment il intervient dans l'acquisition du langage conventionnel.

Le jeu présente certaines caractéristiques intrinsèques, qui favorisent l'expérimentation. De nombreux auteurs se rejoignent sur l'importance de l'irréalité du jeu. Le jeu est un temps situé hors de l'utilité fonctionnelle. Bruner (1983, 52) ajoute qu'il se déploie dans une atmosphère de « quiétude émotionnelle » et de familiarité. Cette situation, en dehors de l'utilité, écarte tout sentiment de danger, les conséquences des actions sont moindres. L'enfant peut donc tester les limites et les règles, inhérentes à la communication, sans crainte. N'ayant pas de pression fonctionnelle, il peut également réitérer les mêmes actions pour en tester la fiabilité et la constance.

Cet espace, dégagé de la dimension fonctionnelle, permet également à l'enfant d'avoir le temps de se questionner sur le langage. Diatkine (2004, 18) évoque ce questionnement, en parlant de jeu avec les représentations, mais il précise immédiatement que ces jeux se font dans le cadre « d'une activité psychique gratuite ». L'enfant explore donc activement le langage et ses possibilités, il formule des hypothèses quant à son fonctionnement. Selon Bruner (1987, 19) l'enfant possède plusieurs capacités pour pouvoir se questionner sur le langage, il en décrit quatre.

- l'enfant recherche activement des moyens pour arriver à un but. Les structures, explorées dans l'expérimentation, sont réutilisées comme des moyens pour aboutir à un but précis. Cette recherche dynamise tous les processus d'acquisition.

- l'enfant montre une appétence à la communication et aux relations sociales. Les réactions de l'adulte, constituent le soutien le plus fort que l'enfant puisse recevoir dans ses découvertes, grâce à l'attachement qui s'est construit entre eux. Ce point a été déjà largement abordé dans nos remarques précédentes.

- tout petit, l'enfant possède déjà une certaine disposition à ordonner et à systématiser ce qu'il découvre. Cette capacité est importante pour l'apprentissage du langage, car la langue est construite à partir d'un ensemble d'oppositions et de classifications (les sons, les concepts se définissent par les différences qu'ils entretiennent : l'opposition significative).

L'enfant cherche une certaine régularité dans les réponses qu'il obtient : il va tester plusieurs fois le même comportement (par exemple des gestes ou des pleurs) pour voir s'il obtient efficacement la même réponse. Il cherche un moyen systématique de signifier ses intentions, tout en se conformant aux exigences sociales.

- l'enfant possède très tôt un certain nombre de règles abstraites (par exemple la distinction entre un acte ponctuel et un acte récurrent) lui permettant de traiter l'espace, le temps et la causalité. Ces règles l'aident à structurer l'ensemble des perceptions qui constituent son univers.

Ces capacités décrites par Bruner permettent le jeu avec les représentations. Mais elles ne se développent que si l'adulte place l'enfant dans une situation lui permettant de les exploiter. Le jeu, comme espace potentiel, met l'enfant dans une situation de gratuité et de non contrainte. L'enfant peut ainsi se centrer sur les moyens et non sur les buts et mettre en œuvre toutes ses capacités pour cela.

L'enfant laissera ainsi toute sa créativité s'exprimer. La créativité est très présente dans l'acquisition du langage, car l'enfant cherche constamment de nouvelles combinaisons, il fait des hypothèses sur la langue et teste des règles. Il y a également une grande part de plaisir autour des mots que l'enfant se met en bouche et manipule (créations de mots). La créativité est un élément récurrent chez de nombreux auteurs. Elle se manifeste, chez l'enfant, par une attitude active face à l'environnement et aux modifications qu'il peut y apporter. Bruner (in Pouëch, 1997, 13) insiste sur la notion de flexibilité et de variation qui doit être éprouvée dans le jeu. L'enfant exprime sa part de créativité dans les combinaisons qu'il crée, en utilisant le verbal et le non-verbal. Dans le jeu, l'enfant découvre donc les nombreuses possibilités de comportements et d'actions. Il explore et développe des conduites, qui seront ensuite généralisées et réinvesties dans des situations plus larges, dans d'autres circonstances. Les enfants testent les multiples combinaisons possibles avec un objet, ou déclinent plusieurs actions sur un même objet et font ainsi le tour des possibles. Il en est de même avec l'outil linguistique.

Pouëch (1997, 13), pour sa part, décrit le jeu comme une activité créatrice dans laquelle l'enfant peut s'exprimer, elle lui donne la possibilité de créer des symboles et des représentations. Il les enrichit en explorant toutes leurs facettes. Selon Pouëch (1997, 42), le jeu va articuler :

- la dimension corporelle et les perceptions liées à une situation ainsi que l'utilisation de l'objet.
- les projections de l'autre et une connaissance sur soi
- les notions de manque et de plaisir, que nous avons évoquées précédemment
- le langage comme vecteur d'informations.

Ces dimensions vont s'enrichir et se compléter, dans le jeu, pour alimenter les représentations. L'enfant va pouvoir mettre en lien les affects, le langage et les représentations qu'il a construites. De nombreuses études ont montré que les enfants qui jouaient peu avaient également des problèmes au niveau du langage.

François (1978, p 85), décrit également cette part de créativité inhérente aux acquisitions. L'enfant s'approprie l'usage spécifique de savoir-faire (comme le langage), en les réutilisant dans l'interaction. Il n'invente pas complètement, mais il « réutilise » en injectant des modifications aux comportements transmis. Cet aspect de l'acquisition, nous montre bien que nous ne pouvons pas réduire l'acquisition du langage à un simple processus d'imitation. L'enfant s'approprie le langage et crée des phrases qu'il n'a jamais entendues auparavant.

L'enfant teste les possibles, il joue dans un climat de liberté, tout en bénéficiant du retour bienveillant de l'adulte. Il ne joue pas tout le temps avec l'adulte comme le décrit Bruner, Diatkine (2005, 17) précise, qu'une partie du langage se construit aussi en dehors de la communication, en « pur jeu ». Cependant, cette attitude de l'enfant n'est possible que s'il a établi une relation de confiance avec ses parents. L'enfant babille, par exemple, souvent quand il est seul. Dans ces moments, il explore les possibilités de sa voix au niveau acoustique (intensité, hauteur, durée), et il crée sans cesse de nouvelles combinaisons de sons, dans un jeu moteur, par plaisir de s'écouter. Il parvient ainsi à un meilleur contrôle des organes phonatoires.

L'enfant va ainsi s'approprier les règles sociales du langage, en les intériorisant. Winnicott (1971, 139) parle d'expérience culturelle. Le jeu fait le pont entre la créativité de l'enfant, et à travers elle, son individualité, et la tradition culturelle amenée par les parents. Selon lui, l'espace potentiel, ou jeu, est le lieu de l'expérience culturelle. Pouëch (1997, 40)

rejoint ce point de vue en expliquant que dans le jeu, l'enfant réutilise des éléments de la réalité pour extérioriser une réalité intérieure. L'appropriation du langage fonctionne sur le même principe. Le langage est une réalité extérieure, les signes sont arbitraires et l'enfant devra l'investir pour donner corps à ses affects et à ses besoins (internes).

La créativité dans l'action et la façon dont l'enfant cherche à faire varier les éléments, lui donnera ensuite une mobilité de pensée décrite comme un « jeu mental » par Pouëch (1997, 14). Ce jeu mental se réfère aux liens qui sont établis entre les signes et à la réflexion que l'enfant peut porter sur la langue. Beaucoup d'auteurs soulignent ce lien indissociable entre langage et pensée. Vygotsky a beaucoup développé cette idée. Selon lui, une pensée instrumentale va se développer avant le langage, c'est ce que nous avons abordé en décrivant les liens entre l'action et le langage. Le langage et la pensée vont ensuite se compléter pour donner naissance à un nouveau type de comportement. Quand l'enfant découvre que chaque chose porte un nom, la pensée va être soutenue par les mots. Vygotsky (1997, troisième édition, 167), parle à ce moment là de « pensée verbale », les progrès spectaculaires au niveau du lexique en prouvent l'acquisition. Le langage s'inscrit ainsi comme un outil de développement. Frumholz (2001, 66), le compare à une main permettant d'appréhender le monde. Elle insiste sur le rôle du langage comme un soutien de la pensée. Le langage s'inscrit dans le développement général de l'enfant. C'est par sa médiation que l'enfant s'approprie et comprend le monde.

3. Conclusion

Pour mieux comprendre l'acquisition du langage, j'ai abordé la démarche suivante :

Je me suis d'abord interrogée sur les premières interactions afin de mieux comprendre ce qui était en jeu dans ces premiers échanges. Plusieurs éléments se sont dégagés de cette réflexion.

Tout d'abord, l'importance de la dimension affective, qui est souvent oubliée dans les descriptions de l'acquisition du langage, apparaît ici clairement. L'enfant a besoin de ce lien avec ses parents pour construire son identité, pour que sa parole puisse émerger. Le rôle des parents est central dans cette construction. La construction de l'enfant, comme sujet parlant, se tisse au fur et à mesure des interactions.

Les parents interviennent également dans l'acquisition, à un autre niveau, c'est par eux que l'enfant entre dans la culture qui est la sienne. L'acquisition est une véritable appropriation par l'enfant, ce n'est pas une imitation pure de l'adulte, ni un processus interne.

Il s'agit là d'une coopération entre l'adulte et l'enfant, ils tiennent tous deux une place active dans cette construction.

Ensuite, l'ajustement des parents joue un rôle capital dans les acquisitions. Il entre en jeu à deux niveaux. Il permet à l'enfant de ressentir la fiabilité de ses parents, il pourra ainsi entrer dans les apprentissages. L'ajustement est également important dans la transmission de la culture et du langage. Les parents doivent savoir ajuster leurs attentes aux préoccupations (cognitives) de l'enfant. La notion de zone proximale de développement est centrale pour le bon fonctionnement des interactions.

J'ai ensuite abordé le rôle du jeu dans cette appropriation du langage. Le jeu apparaît comme un élément incontournable dans le développement de l'enfant. L'enfant a besoin de cet espace de gratuité pour se construire, et ce dans de nombreux domaines. Il exprime à travers le jeu toute sa créativité dans son rapport au monde.

Partie pratique

Cette partie pratique s'organisera en deux temps. Dans une première partie, j'aborderai l'élaboration de la grille. La deuxième partie sera ensuite consacrée à l'observation des enfants.

1 La grille

La première partie concernant la grille, sera organisée de la manière suivante : d'abord, je proposerai une présentation générale de la grille que j'ai créée. Cette présentation se fera en trois étapes. Dans un premier temps, je passerai en revue les outils, qui ont déjà été créés, pour observer le langage, dans sa dimension pragmatique. Il existe, en effet, plusieurs types d'outils concernant la communication. Elle est abordée selon des perspectives très différentes.

Je préciserai, ensuite, les objectifs retenus pour l'élaboration de ma grille. Ces objectifs sont définis en fonction des concepts exposés dans la partie théorique. La réflexion, engagée par les apports théoriques, m'a permis de dégager plusieurs éléments qui doivent nécessairement être mis en avant, dans la démarche d'observation de la communication. Je tenterai, à travers ces objectifs, de faire ressortir la spécificité de ma démarche par rapport aux autres outils. Enfin, je décrirai rapidement les grandes étapes de la construction de la grille.

Ensuite, toujours dans cette partie articulée autour de la grille, je présenterai une explication détaillée de chacune des rubriques de la grille d'analyse des interactions que j'ai créée.

1.1 Présentation générale

1.1.1 Etat de l'art

Bien entendu des outils d'observation ont déjà été créés dans le domaine de la pragmatique et de la communication. Je vais faire un rapide tour d'horizon de ces outils afin de voir ce qui a déjà été proposé. Je préciserai pour chacun, dans quelle perspective il se place.

Il existe déjà de nombreux outils concernant la communication de l'enfant. La majeure partie des outils existants s'applique plutôt aux enfants à partir de 3 ans, je ne les ai donc pas retenus. Pour les tout-petits j'ai trouvé sept « grilles »¹ (cette liste n'est pas exhaustive), en réalité il ne s'agit pas obligatoirement de grilles, les outils peuvent recouvrir plusieurs formes différentes. J'ai regroupé ces grilles en fonction de leur approche de la communication. Je les ai classées en deux grands groupes : celles qui se situent dans une approche normative, ils parlent en terme de manques et de retards par rapport à une norme, et celles qui mettent en avant ce que l'enfant a construit. Ils sont plutôt dans une démarche descriptive. J'ai choisi de ne pas faire une présentation linéaire afin de mieux faire ressortir les points communs et les différences entre les grilles.

Approches normatives

Trois outils abordent l'interaction selon des optiques différentes :

- L'Echelle d'Adaptation Sociale pour Enfants, Hugues et coll. (1998).
- Dialogoris, Anthéunis P., Ercolani-Bertrand F., Roy S. (2003).
- L'Echelle d'Evaluation de la Communication Sociale Précoce, M. Guidetti et C.

Tourette (1994).

Ils abordent tous les trois les comportements interactifs, selon des ancrages théoriques différents. L'EASE (1998) se place dans le cadre de la théorie de l'esprit, l'ECSP (1994) se réfère aux stades décrits par Piaget, et le Dialogoris (2003) est plutôt dans la lignée des travaux faits en psycholinguistique.

¹ Des extraits de ces grilles figurent en annexes.

Ces outils visent à situer l'enfant par rapport à une norme. La notion d'âge (âge chronologique ou âge développemental) y est centrale. Ils recensent un ensemble de comportements attendus, en fonction de l'âge et du développement de l'enfant, dans le champ théorique qui les intéresse. L'aspect qualitatif de la communication et le « style » de l'enfant (sa façon de communiquer et de se placer dans l'échange) ne sont pas mis en avant. Pour ces trois outils, l'interaction n'est pas limitée au langage, ils décrivent des conduites très variées.

Dialogoris (2003) nous donne des limites d'âge, elles constituent un seuil à partir duquel l'absence de certaines conduites est inquiétante. Cette grille vise à situer l'enfant dans une perspective de développement global, et à repérer les retards éventuels. Elle permet au professionnel de rechercher des signes, alertant sur l'existence d'une pathologie.

L'EASE (1998) et l'ECSP (1994) pour leur part, se basent sur l'évaluation de comportements. Les comportements observés sont cotés pour établir un niveau développemental des compétences. Ces deux grilles limitent l'observation de l'interaction à un point de vue très précis : le développement selon les stades piagétiens pour l'ECSP (1994) et selon la théorie de l'esprit pour l'EASE (1998).

L'EASE (1998) a été construite en vue d'apprécier le développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant, c'est à dire sa capacité à se projeter dans les intentions de son interlocuteur et à comprendre ses émotions. Le comportement de l'enfant dans la communication est également lié à cette capacité. En effet, pour une communication harmonieuse, il est nécessaire de pouvoir se représenter les envies, les besoins ou les désirs de l'autre. Cette compétence permet d'interpréter ce que dit l'interlocuteur et de s'ajuster à lui. L'échelle est faite pour des enfants d'un niveau inférieur à 2 ans jusqu'à un niveau supérieur à 5 ans (en référence au développement du point de vue de la théorie de l'esprit). Selon les tenants de la théorie de l'esprit, l'enfant acquiert progressivement la capacité à se mettre à la place de l'autre, à lui attribuer des intentions qui ne sont pas forcément en accord avec les siennes. Cette compétence est acquise vers 5 ans, mais elle nécessite un certain nombre de mécanismes comme l'attention conjointe, l'imitation, le jeu symbolique. Au fur et à mesure du développement de la théorie de l'esprit, l'enfant comprend que les actions sont liées à un désir précis, il comprend que son interlocuteur peut penser différemment de lui, et il est capable, au stade le plus élaboré, d'attribuer de fausses croyances à quelqu'un (avoir conscience que quelqu'un peut avoir une opinion fausse). Par exemple, si un personnage n'a pas perçu une modification de l'environnement (objet déplacé, changement de lieu...), il aura une fausse croyance : il pensera que l'objet, par exemple, est resté à l'endroit où il l'avait laissé.

L'ECSP (1994) pour sa part, considère trois catégories fonctionnelles dans l'interaction : la régulation du comportement, l'interaction sociale et l'attention conjointe. Pour chaque catégorie, la grille considère trois types de positionnements de l'enfant. Sa capacité à initier, à maintenir, et à répondre dans l'interaction. Guidetti et Tourette (1994) se réfèrent exclusivement aux stades piagétien de développement, pour décrire les comportements communicatifs. Ils retiennent cinq niveaux. Pour chaque fonction, les rôles sont constitués d'une série d'items ordonnés hiérarchiquement.

Le Dialogoris (2003), lui, est composé d'une grille et d'un questionnaire adressé aux parents, il propose une approche plus globale de l'enfant et de l'interaction. Contrairement aux deux autres échelles, il prend en compte l'attitude des parents dans l'interaction, par le biais du questionnaire. Cet outil couvre la tranche d'âge 0 / 4 ans. Il est adressé aux professionnels de la petite enfance. Il peut également être utilisé par des puéricultrices, des enseignants ou des éducateurs.

Il aborde :

- les compétences socle du langage
- la communication non-verbale
- la communication verbale
- la compréhension (ordres, désignation...)
- l'expression verbale (elles reprennent ici les étapes du développement du langage avec les âges charnières)
- le développement cognitif, elles décrivent les conduites de l'enfant dans le jeu et face à l'objet (en référence, entre autres, aux stades piagétien)
- la motricité (globale, oculomotrice, fine)
- le comportement de communication de l'enfant. Cette partie concerne le comportement d'étayage de l'adulte et leur attitude par rapport à l'enfant.

Le Dialogoris (2003) se différencie des deux autres grilles, non seulement par la forme qu'il prend, c'est en effet un questionnaire, mais aussi par sa finalité. L'ECSP (1994) et l'EASE (1998) ont pour but de donner un âge développemental à l'enfant. Le Dialogoris (2003) a été créé dans une perspective de dépistage et de prévention. La grille de cet outil place l'enfant par rapport à une norme, et définit des seuils considérés comme pathologiques. Elle assure la dimension de dépistage. Le questionnaire permet, lui, la prévention. Il porte sur les capacités d'ajustement des parents, la place du langage et de la communication dans la famille (par exemple « parlent-ils pendant le bain ? »). Ces questions sont organisées en

fonction de l'âge de l'enfant. Par le biais d'un dialogue avec les parents (le Dialogoris (2003) fournit la trame de ce dialogue, et propose des questions à poser), le professionnel, qui utilise cet outil, peut proposer une série de conseils, pour améliorer les conditions d'interaction parents / enfant.

Cette idée de conseil nous amène à nous questionner sur les finalités de l'observation : l'accompagnement auprès des parents. Cette dimension n'apparaît pas dans les deux autres grilles. Le Dialogoris (2003) aborde l'accompagnement des parents selon deux points de vue. Les auteurs proposent au professionnel des « techniques de dialogue » pour faire passer certaines notions, et notamment la « fonction écho ». Par cette fonction, le professionnel extériorise, ce qu'il voit chez l'enfant, afin d'aider les parents à prendre conscience des tentatives de communication de leur enfant. Cette attitude permet de les revaloriser, à travers les tentatives de communication, que l'enfant fait auprès d'eux. Elle les aide, aussi, à prendre la parole avec leur enfant.

Elles proposent également une série de conseils. En effet, la partie, sous forme de questionnaire, est en relation avec un tableau décrivant les messages-clés qu'il faut transmettre aux parents, en fonction de l'âge de l'enfant.

Ce sont, d'après moi, des approches telles que la « fonction écho » qu'il faut valoriser pour que le travail avec les parents soit véritablement un accompagnement. Les conseils peuvent rapidement être pris comme un manuel de bonne conduite. Les parents risquent de se sentir dépassés, si on leur donne une succession de conduites à tenir.

Ils pourront mieux s'approprier les choses, s'ils sont aiguillés lors d'une situation d'interaction. Les éléments suggérés par le professionnel, prendront alors tout leur sens, car ils seront liés à une situation vécue. Les parents s'approprient ce qu'on leur suggère et perçoivent tout de suite ce qui se passe. Les notions, que l'on veut faire passer, deviennent concrètes, elles n'en restent pas au stade d'abstraction, comme le conseil. Il me semble que le rôle du professionnel est de laisser les parents découvrir eux-mêmes, en suggérant plutôt qu'en conseillant directement. Ce qui n'empêche pas de garder en tête les points qui sont soulevés par les questions, pendant l'observation des parents avec leur enfant.

Je souhaiterais, également, revenir sur l'idée de questionnaire. Le dialogue avec les parents est évidemment central, dans la prise en charge précoce, mais il me semble que la forme du questionnaire peut créer un biais. En effet, les questions peuvent induire des réponses (par exemple « lui faites-vous comprendre que ça lui fait très plaisir de l'entendre »). Les parents sont souvent un peu culpabilisés par les difficultés de leur enfant. Au cours du questionnaire, ils sentent ce qui est attendu et peuvent donner une réponse en fonction de ces

attentes, de peur de passer pour de « mauvais » parents. Le questionnaire peut placer les parents dans une position délicate. Cependant, il est tout de même important de dialoguer avec les parents, pour pouvoir mieux comprendre comment ils perçoivent le langage de leur enfant.

Il me semble que l'observation des parents en situation, peut permettre d'approcher de façon plus naturelle leur façon de communiquer avec l'enfant (sachant qu'il n'est pas non plus facile pour eux de se sentir observé). A ce propos, Monfort M., Juarez A., Monfort-Juarez I. (2005) proposent une grille, dans le Profil des Troubles Pragmatiques, évaluant le comportement de l'entourage en interaction avec l'enfant. Cette grille prend en compte l'ajustement de l'adulte à l'enfant, les retours qu'il lui fait, le fonctionnement de l'échange (tours de parole, réparation des bris de communication, le contact visuel...), et l'attitude générale des parents. Les auteurs précisent que cette grille est à utiliser en observant les parents ou les professionnels qui entourent l'enfant. Ce type d'outil me paraît plus ajusté pour une meilleure compréhension du fonctionnement de la communication entre l'enfant et ses parents.

Le PTP (2005) décrit aussi, les troubles pragmatiques de la communication chez l'enfant et l'adolescent. Cette grille présente plusieurs types de comportements, en fonction du versant réceptif, ou du versant expressif. Je ne m'attarderai pas sur la grille, abordant la pragmatique, car elle concerne des enfants qui savent produire des phrases. Elle ne correspond donc pas aux âges qui nous intéressent. De plus, les auteurs sont, comme les grilles précédentes, dans la recherche de troubles, ils ne mettent pas en avant ce que produit l'enfant, mais ils tournent leurs observations autour de ce qui est considéré comme pathologique.

L'EASE (1994) implique également les parents mais d'une manière différente. En effet, contrairement aux autres outils, l'EASE (1994) est à remplir par les parents. Il me paraît difficile d'avoir ici un point de vue objectif sur les comportements (même s'il existe également une part de subjectivité chez un observateur tiers). L'investissement affectif des parents auprès de leur enfant, leur rend la tâche difficile, et l'observation est conditionnée par l'ensemble des projections, qu'ont les parents sur leur enfant. Ce type de grille peut être intéressant pour voir justement quelle perception, les parents ont de l'enfant et de ses difficultés.

Approches descriptives

Les quatre grilles qui suivent, ne reprennent pas cette notion de normalité et de limite d'âge. Elles abordent la communication de l'enfant du point de vue verbal et non-verbal. Elles permettent de pointer les comportements interactifs de l'enfant. Il n'y a pas de comportement-type attendu, c'est une observation ouverte faisant apparaître ce que l'enfant met en œuvre. Ma démarche se situe plus dans la continuité de ces grilles. En effet, comme je l'ai précisé à différentes reprises, je souhaite partir d'un constat positif sur les capacités de l'enfant, et me placer du côté de ce qui est construit, et non des manques ou déficits, sans attentes précises par rapport à son âge.

Ces observations pourront être un point de départ pour enrichir la communication, au cours de l'accompagnement de l'enfant et de ses parents. Je souhaite citer Diatkine (2004, 39), à ce propos. Il nous précise que les difficultés du patient font, en quelque sorte, partie de lui, il a construit une certaine « cohérence » autour de celles-ci. Une approche trop symptomatique (visant à gommer les symptômes), peut déstabiliser la personne, dans ce qu'elle a construit d'elle. Selon lui, la rééducation consiste à accepter le patient tel qu'il est, et à « lui faire découvrir qu'il peut aussi être autre, sans rien abandonner de lui même. ». Cette remarque, me paraît centrale dans le positionnement que l'on doit adopter tant du point de vue des enfants que de celui des parents. La façon de concevoir une grille ou tout autre outil devrait, selon moi, refléter ce positionnement par rapport au patient. Cette remarque s'applique d'ailleurs à tout apprentissage.

Un autre point me paraît important, ces grilles mettent en avant les premiers comportements de communication qui constitueront les fondations de l'acquisition du langage. L'entrée dans le langage est abordée comme la continuité d'une communication, qui s'établit très tôt. Comme je l'ai démontré dans la partie théorique, chapitre 1, p. 8, l'échange entre l'enfant et ses parents s'instaure très tôt, c'est dans le cadre de cette communication que le langage prend naturellement sa place. Il n'y a pas une rupture à l'apparition du langage, il est au contraire, le résultat d'un processus mis en œuvre très tôt.

Parmi ces grilles, trois d'entre elles mettent en avant l'intentionnalité dans leurs observations :

- La grille d'évaluation des performatifs, Vernero I. (1996)
- Le protocole d'observation de l'interaction mère / enfant sourd, Kerbrat-Orecchioni C. (1990)

- La grille d'évaluation des habiletés communicatives, de Mc Donald et Gillette (1982).

Elles font référence aux actes de langage, le langage est considéré dans sa fonction effectrice. Il prend alors toute sa dimension car il est, avant tout, adressé à quelqu'un. La grille de Venero centre l'observation sur les performatifs². Les performatifs font partie des actes de langage : conduites qui expriment l'intention du locuteur. Ces conduites sont dirigées vers un interlocuteur, pour avoir une action sur lui, il est donc surprenant de ne pas voir figurer dans cette grille les réactions de l'interlocuteur, dont on a vu qu'elles étaient déterminantes pour l'installation du bébé dans l'échange. C'est en effet grâce aux réactions de l'adulte que l'enfant comprend qu'il peut agir sur l'autre par le langage.

La grille de Venero (1996) a pour objectif d'observer les comportements pré-verbaux (et leur évolution) chez les très jeunes enfants (à partir de 9 mois). L'observation porte sur la demande et la déclaration. La demande peut concerner une action, une information, l'attention de l'adulte. L'objet est au centre de la déclaration, elle peut porter sur un objet présent ou absent. La grille décrit les différentes attentes que peut avoir l'enfant vis à vis de l'objet (désir, possession, information). Elle utilise des notions issues de la linguistique dans une perspective de psychologie évolutive. Dans son approche, Venero ne tient pas compte de l'implication de l'enfant dans l'échange, ni de ce qu'il exprime de lui (ses émotions, ses besoins etc.).

La grille de Kerbrat (1990), ainsi que celle de Mc Donald et Gillette (1982), restent dans une approche plus globale, et elles mettent en avant le rôle des parents. En effet, la grille de Kerbrat (1990) et celle de Mc Donald et Gillette(1982), ainsi qu'une troisième : la grille d'analyse et d'observation de la communication chez l'enfant, d'Ancona L. (1988), abordent la communication au sens large. Elles prennent en compte, toutes les trois, les nombreux moyens de communication non-verbaux tels que les gestes, les mimiques, le regard, les attitudes. Ces éléments sont essentiels à la compréhension du message et font partie intégrante de la communication, c'est pourquoi je les ai, également, repris dans ma grille. Cependant, seule la grille de Mc Donald et Gillette (1982), et celle de Venero (1996), dans un cadre plus restreint, mettent en lien ces comportements observés avec la finalité de l'échange. Elles croisent les comportements observés avec les intentions de l'enfant, matérialisées par les

² Les performatifs renvoient à la théorie d'Austin sur les actes de langage. L'énonciation du performatif provoque l'accomplissement de l'événement qu'il mentionne. Il est la finalité de l'énoncé performatif.

fonctions de communication. C'est aussi ce que j'ai tenu à faire ressortir dans l'élaboration de ma grille. Il me paraît important, de ne pas se limiter à pointer des comportements, mais à faire ressortir le sens qu'ils prennent dans une situation donnée. Autrement dit, à voir « pour quoi » ils sont utilisés.

Ces trois grilles abordent également, dans une approche plus pragmatique et linguistique, la gestion des tours de parole. Ancona (1988), et Mc Donald et Gillette (1982), élargissent même l'observation aux tours d'action. Il est intéressant de prendre en compte les tours d'action car leur structure est proche de celle des tours de parole, cette alternance est le fondement du dialogue. Kerbrat (1990) insiste plus sur la place que laisse la mère dans les tours de parole, et elle met en lien cette dimension avec la place que prend l'enfant dans l'échange (initie, répond).

Deux grilles se distinguent des autres sur trois points précis qui ne sont pas évoqués ailleurs. La grille d'Ancona (1988) aborde l'attitude générale de l'enfant dans l'échange, à travers sa motivation ou son aisance à la communication. Ces aspects ne sont pas repris dans les autres grilles. Elle associe également les comportements décrits par la grille à la fréquence de leur apparition. La grille de Mc Donald et Gillette (1982), pour sa part, est la seule qui différencie l'aspect expressif de l'aspect réceptif. Elle aborde ces deux aspects du point de vue de l'adulte puis de celui de l'enfant.

Si Kerbrat, et Mc Donald et Gillette, abordent les réponses des parents, on peut regretter que la grille d'Ancona (1988), comme la grille de Vernerio (1996), n'en tiennent pas compte. Les grilles d'Ancona (1988) et de Vernerio (1996) font état de comportements, mais elles ne les replacent pas dans la dynamique de l'interaction parents / enfant. La grille d'Ancona (1988) aborde l'ajustement de l'enfant : les moyens de compensations s'il ne connaît pas un mot ou la gestion d'un message raté. Mais elle ne fait pas référence à l'ajustement de l'entourage. Or, les réponses des parents face aux productions de l'enfant, sont centrales dans le développement du langage et de la communication. Kerbrat (1990), et Mc Donald et Gillette (1982), évoquent l'ajustement des parents et la façon dont ils reconnaissent l'enfant comme interlocuteur.

Comme je l'ai abordé dans la partie théorique p. 8, l'ajustement des parents à l'enfant a deux fonctions. Il permet à l'enfant de ressentir de la confiance et de la fiabilité vis-à-vis de son entourage. Ce sentiment est important car il soutient l'enfant dans sa découverte du monde. L'ajustement permet également aux parents d'aménager les situations pour que

l'enfant réussisse à s'inscrire activement dans l'interaction. L'attitude des parents déterminera l'évolution de l'enfant, car c'est par eux qu'il deviendra autonome (au niveau du langage mais aussi de la pensée). Dans ces grilles, les observations sont sorties de tout contexte interactionnel et de la relation avec l'autre. On ne peut pas voir comment les adultes réagissent aux comportements de l'enfant. Ce que produit l'enfant perd donc beaucoup de son intérêt, car on ne voit pas comment ces interventions s'inscrivent dans l'échange. On ne peut pas apprécier réellement la dynamique de l'échange.

Par ailleurs, ces grilles tentent, comme je le souhaite également pour mon travail, de construire une vision globale de la communication de l'enfant. J'ai emprunté certains items de ces grilles pour construire la mienne. Je l'ai également complétée en fonction de l'approche théorique, que j'ai développée dans la première partie.

On constate, au travers de ces rapides descriptions, que plusieurs grilles reprennent les mêmes éléments pragmatiques. Cependant l'organisation des éléments, le lien qui est établi entre eux et l'objectif de la grille sont différents. Ils reflètent des approches différentes, de l'enfant et du langage. J'ai tâché de suivre la même démarche dans mon travail. J'ai utilisé des éléments qui existaient déjà et je les ai organisés dans une perspective précise, que je vais maintenant vous exposer.

1.1.2 Objectifs des grilles d'analyse des interactions.

Population

Mon observation porte sur des enfants de 0 à 3 ans. Comme je l'ai abordé dans la partie théorique, c'est dans cette période que l'enfant découvre l'intentionnalité et la symbolisation. La communication est déjà présente dès la naissance, mais l'enfant va apprendre à utiliser le langage conventionnel pour signifier ses intentions. Je souhaite faire apparaître, dans cette observation, le système de communication (avec quels moyens) que l'enfant a mis en oeuvre et le lien entre le langage et ces premières formes de communication établies très tôt.

Une approche dynamique de l'interaction

Le but de ces grilles, est d'observer comment l'enfant se situe dans l'interaction, plus précisément de voir, comment il investit le langage pour se positionner comme un sujet parlant. J'ai choisi d'aborder la communication à travers l'intentionnalité, car c'est un moyen d'utiliser le langage pour exprimer son individualité par rapport à son interlocuteur.

En effet, l'intentionnalité se construit dans la relation avec l'autre. L'enfant découvre, au fil des réponses de ses parents, qu'il peut agir sur son entourage, c'est ce que j'ai appelé « découvrir le pouvoir de la voix » (chapitre 1, p. 8). C'est dans cette dynamique, que l'enfant va, peu à peu, intérioriser l'autre et ce qu'il peut attendre de lui. L'intentionnalité est le résultat de ce travail mental. Elle demande une prise en compte de l'autre. Cette approche est liée à la théorie des actes de langage d'Austin que nous avons évoquée chapitre 1, p. 18. Le langage est perçu, dans cette approche, du point de vue de son efficience dans l'interaction, et de l'effet qu'il produit sur l'autre.

J'ai donc voulu créer un outil mettant en évidence les premières formes d'intentionnalité de l'enfant. L'intentionnalité est présente très tôt, car l'adulte prête des intentions à l'enfant dès la naissance. Il ne faut donc pas réduire l'intentionnalité à ses manifestations verbales, elle peut être véhiculée par un ensemble varié de comportements (éléments suprasegmentaux comme l'intonation et l'intensité, ou des éléments non-verbaux comme les gestes ou les expressions du visage). Elle peut donc prendre des formes différentes et ne concerne pas seulement le langage.

Ces signaux constituent des sortes de micro-conventions entre l'enfant et son entourage. Comme le décrit Bruner, ces signaux vont devenir progressivement conventionnels, par l'usage du langage. Ces premières façons d'exprimer les intentions sont importantes pour le développement ultérieur du langage, car si l'enfant sait s'inscrire dans les échanges par des moyens non-verbaux, il percevra d'autant mieux les éléments linguistiques, proposés par l'adulte, qui régulent ces mêmes échanges.

Les grilles ne servent pas seulement à pointer des comportements observés, mais à voir la fonction qu'ils occupent dans l'interaction (par exemple un regard peut prendre beaucoup de significations différentes). Ce qui n'est pas toujours proposé dans les autres grilles, plusieurs d'entre elles décrivent un ensemble de conduites à observer, mais elles ne les mettent pas en lien avec la situation de communication. Il me paraît intéressant de donner du sens à ce qui est observé, ceci permettant de mieux comprendre la finalité de chaque conduite, et les moyens entrepris pour réaliser une intention. L'observation de ces structures primitives

(au sens de Bruner) aiderait l'orthophoniste à mieux connaître les outils mis en place par l'enfant. Elle donnerait un point d'appui pour renforcer ces comportements, et les amener à se complexifier et à s'enrichir, dans le cadre de l'interaction.

Pour observer l'intentionnalité de l'enfant, on ne peut pas faire l'économie de l'observation des réponses de l'adulte. Car, ainsi que je l'ai démontré dans la partie théorique, chapitre 1, p. 8, le savoir être de l'adulte, et son ajustement à l'enfant, permettent à celui-ci d'entrer dans le langage. De nombreux auteurs, cités dans la partie théorique, s'accordent à dire, avec des éclairages différents, que l'attitude de l'adulte est centrale dans le développement de l'enfant. D'une part dans la relation qui s'installe entre lui et l'enfant, la dimension affective joue ici un rôle prépondérant, et d'autre part dans la façon d'introduire « l'expérience culturelle », décrite par Winnicott, (chapitre 2, p. 20).

J'ai montré dans la partie théorique, que le langage ne peut être détaché de la relation que l'enfant a construit avec ses parents et ses proches. La naissance du langage est étroitement liée au lien affectif, qui se tisse entre l'enfant et ses parents. L'enfant ne devient un être parlant que si sa voix contient celle de ses parents, et qu'il est reconnu par eux comme tel. Une fois qu'il découvre le pouvoir de cette voix, il doit en expérimenter tous les possibles, pour savoir comment l'utiliser dans la culture à laquelle il appartient. Cette découverte se fait au travers du jeu. Mais cette activité d'expérimentation n'est possible, que si l'enfant se sent dans une atmosphère de sécurité affective, Diatkine (2004, 17) dit que l'enfant joue seul, sous l'œil bienveillant de l'adulte. Pour pouvoir entrer dans les apprentissages, l'enfant doit avoir construit une image positive de lui, grâce aux liens qu'il a créés avec ses parents.

L'adulte organise également les conditions, pour que l'enfant se construise comme un sujet à part entière. Il amène ainsi l'enfant vers une autonomie de plus en plus grande. L'enfant s'appuie sur le feed-back de l'adulte, pour construire son langage et confirmer ses hypothèses sur son fonctionnement. Le plaisir que manifeste l'adulte, dans l'interaction avec lui, déterminera l'investissement qu'aura l'enfant vis à vis de son langage. Il est donc important, de tenir compte de cet aspect dans l'interaction. Si l'on veut observer la dynamique de communication, qui est en place entre l'enfant et ses parents, il faut nécessairement mettre en évidence les réponses que l'adulte donne à l'enfant.

On voit bien, au fil de ces remarques, que pour mettre en évidence tous les éléments que nous avons décrits, il est indispensable d'organiser l'observation de l'enfant, en situation d'interaction. On se place ainsi, en situation de pouvoir observer ce que fait l'enfant de sa parole, et comment il l'utilise avec autrui.

Il me paraît nécessaire pour cela, d'installer l'enfant dans une situation, dans laquelle il se sentira bien. Le jeu, par ses qualités intrinsèques, remplit ces conditions : il place l'enfant dans une situation d'interaction plus authentique et le dégage de la pression fonctionnelle. En effet, comme nous l'avons vu, le jeu est irréel, l'enfant est placé dans un espace où toute activité est gratuite. Il peut ainsi expérimenter librement le langage, il a du temps pour questionner le monde qui l'entoure. L'enfant peut ainsi laisser libre cours à sa parole. J'ai donc proposé, comme cadre d'interaction, un des formats décrits par Bruner : la co-action (jeu de manipulation entre un adulte et un enfant).

Pour finir sur les objectifs de ces grilles, je n'ai pas mis d'âges concernant les compétences, car je ne souhaitais pas placer l'enfant par rapport à une norme. Il me semblait plutôt important de cibler, à travers l'observation, ce qu'avait construit l'enfant. C'est en effet à partir de ces éléments, que l'on va pouvoir envisager la prise en charge, quel que soit l'âge de l'enfant. La démarche est la même vis-à-vis des parents.

1.1.3 Construction des grilles d'analyse des interactions

Ces grilles sont nées d'un travail de va-et-vient entre les apports théoriques et le travail que j'ai effectué lors de mon stage au Réseau Educatif de Meurthe-et-Moselle (REMM). Les apports théoriques m'ont permis de dégager les grandes lignes et l'observation m'a aidée, en parallèle, à affiner certains éléments et à voir ce qui était le plus prégnant. L'observation m'a permis de questionner ces apports théoriques et de voir comment ils pouvaient être insérés dans un outil pratique.

J'ai effectué un stage auprès des enfants du REMM. Cet établissement recueille des enfants qui sont placés suite à une décision judiciaire. L'observation s'est faite de manière globale dans un premier temps, sans l'usage des grilles (je participais simplement aux activités communes et je jouais avec les enfants, au sein du groupe, pour qu'ils se familiarisent avec moi). Les observations ont ensuite été faites dans une relation duelle de jeu (souvent autour de jeux de manipulation) avec l'aide de la grille. J'ai fait 14 demi-journées d'observation, dont 2 séances seule avec chaque enfant (d'une heure environ), et 3 demi-

journées avec les parents. Pendant les autres demi-journées, je suis restée dans le groupe, mais j'ai eu des interactions duelles avec les deux enfants.

J'ai centré mon observation sur deux enfants : M. (29 mois), et T. (28 mois). T. est le seul enfant que j'ai pu voir avec ses parents. Les éducatrices pensent que la mère de M. n'acceptera pas ma présence.

Comme mon objectif est d'observer les premiers comportements intentionnels, j'ai voulu travailler auprès d'enfants relativement jeunes, pour pouvoir observer comment se construit leur comportement de communication. Le REMM me permettait d'observer des enfants en situation d'interaction, dès le plus jeune âge. On peut supposer, d'après les auteurs que nous avons cités dans la partie théorique, que l'entrée dans le langage sera plus difficile pour ces enfants. Ils ont vécu une séparation avec les parents, et n'ont donc pas eu les interactions dont peuvent généralement bénéficier les enfants.

Ces grilles se placent, du moins dans un premier temps et pour une partie, dans le champ des recherches de Bruner. On se souvient de l'importance de l'étayage de l'adulte, décrit par Bruner (chapitre 1, p. 21), il était donc pour moi important de faire ressortir ces aspects dans les grilles, notamment tout ce qui concerne les routines. Les routines interactives permettent à l'adulte d'introduire de plus en plus d'objets dans la relation, par l'activité référentielle. L'observation de l'activité référentielle, permet ainsi de comprendre comment les parents font entrer le monde dans la relation.

Si les recherches de Bruner ont bien été le point de départ de mon travail, j'ai voulu que la dimension psycho-affective ait également toute sa place. J'ai abordé, en effet dans la partie théorique (chapitre 2, p. 25) le besoin de l'enfant de ressentir un lien de confiance avec ses parents, pour pouvoir entrer dans les acquisitions. Grâce à cette sécurité affective intériorisée, l'enfant pourra accepter la séparation et entrer dans le jeu, et par là dans l'activité de représentation.

Comme je l'ai affirmé dans la partie théorique, (chapitre 1, p. 20), les interactions et l'échange avec l'adulte, vont amener l'enfant à intérioriser toute nouvelle acquisition. Ce point de vue, m'a amenée à mettre en avant, la dynamique qui se construit entre l'enfant et son entourage. On ne peut considérer les participants de l'échange isolément, il est tout aussi important de voir le comportement de l'enfant, que d'observer comment l'adulte se place face à l'enfant, comment il réagit à ce que fait l'enfant.

Parallèlement, la grille de Kerbrat-Orecchioni apporte de nombreuses indications sur le plan linguistique et formel de l'interaction (l'organisation des tours de parole, les éléments non-verbaux importants dans l'interaction...). Elle m'a permis d'ancrer les apports théoriques dans la réalité langagière. En effet, ces éléments linguistiques permettent de voir quelle forme prend l'intentionnalité. Ils matérialisent la subjectivité de l'enfant dans l'échange, d'un point de vue linguistique.

Suite à cette présentation générale des grilles, permettant de situer dans quelle démarche se situe mon travail, je vais maintenant, dans la partie qui suit, expliquer le contenu des grilles point par point.

1.2 Explication des grilles

1.2.1 Un ensemble de choix :

Je n'ai pas choisi de préciser la fréquence d'apparition des conduites. L'observation se faisant sur une ou plusieurs séquences, je n'aurais pas assez de recul pour apprécier cela (contrairement aux questionnaires posés aux parents).

L'objectif de ce travail étant centré sur les intentions de l'enfant et son positionnement dans la relation à l'autre au sein de l'interaction, je me limiterai à l'observation des situations dialogiques (il n'y a pas de situation de monogestion du discours comme le récit). En outre, le récit s'adresse à des enfants plus âgés.

L'observation concerne l'enfant et l'adulte, car les grilles ont pour objectif de mettre en avant les premières conduites communicationnelles de l'enfant, et de voir comment l'adulte s'y ajuste. Il est important de voir, comment l'enfant investit le langage, mais aussi comment l'adulte reçoit les conduites de l'enfant. Je souhaite ainsi mettre en avant la dynamique de communication, établie entre l'adulte et l'enfant.

Je me suis attachée aux aspects pragmatiques et interactionnels du langage. Les aspects quantitatifs (lexique et syntaxe) sont volontairement omis. Le but étant de voir le comportement de l'enfant dans l'interaction, d'observer les moyens qu'il met en œuvre pour exprimer ses intentions, et parallèlement, de mettre en évidence la façon dont les conduites de l'enfant sont reprises par l'adulte.

J'ai choisi un type de situation parmi les formats décrits par Bruner : un jeu de manipulation de matériel non symbolique, permettant d'installer une situation de co-action.

1.2.2 Les rubriques³

L'outil, que j'ai élaboré, est composé de deux grilles, qui se complètent. La première est présentée sous la forme d'un tableau, reprenant les différentes fonctions du langage décrites par Halliday (in Bonnaud Ancy, 2001, 18). Ce tableau met en lien l'intentionnalité, et les moyens mis en œuvre par l'enfant pour l'exprimer. Le tableau reprend un ensemble de comportements allant des pleurs (premières formes de communication) au langage. Dans la seconde grille, je fais ensuite référence à ce tableau, pour que les comportements observés chez l'enfant, soient replacés dans le cadre de l'interaction avec les parents. On peut ainsi voir, comment l'enfant exprime ses intentions (tableau des fonctions du langage) et comment les conduites observées sont intégrées dans l'échange avec l'adulte (grille des interactions) : sont elles reprises, interprétées etc..

Tableau des fonctions du langage

Le tableau précise les intentions (ou actes de langage) pour chaque fonction du langage décrite par Halliday (in Bonnaud Ancy, 2001, 18). J'ai utilisé les comportements intentionnels décrits par Kerbrat-Orecchioni (1992) et je les ai réorganisés selon les fonctions d'Halliday (in Bonnaud Ancy, 2001, 19).

Ces éléments sont croisés avec les différentes manifestations permettant à l'adulte d'interpréter le comportement de l'enfant. Ce tableau à double entrée, met en lien ce qu'on observe chez l'enfant et l'intention qu'il veut communiquer. Les éléments de la communication non-verbale sont également tirés du protocole d'observation des interactions mère-enfant sourd, élaboré par Kerbrat-Orecchioni (1992).

Je voudrais insister sur le jeu d'offre et d'échange dans la fonction instrumentale. Ce jeu « donne / prend » est important dans l'échange, car il amène l'enfant à considérer les différents rôles dans l'interaction : l'enfant est capable d'être, non seulement destinataire, mais aussi agent dans le jeu. Cette distinction est importante pour la régulation de l'échange et les dialogues futurs. Elle amène aussi l'enfant à expérimenter différentes configurations agent / destinataire par rapport à une action. A travers ces expériences, l'enfant pourra distinguer les différents éléments constitutifs de l'action. Il retrouvera ces mêmes éléments dans la syntaxe de la langue.

³ Les deux grilles figurent dans les annexes.

Parmi les gestes, le pointage est un élément particulièrement important dans la communication : en effet, grâce à celui-ci, l'enfant établit une référence commune avec l'adulte. Cet outil est d'abord utilisé pour obtenir des objets, puis pour avoir le mot conventionnel correspondant à cet objet. Le pointage est central dans l'activité référentielle.

La prosodie est également un aspect important de la communication, elle symbolise l'appartenance de l'enfant à sa culture. Comme je l'ai développé dans la partie théorique p. 15, l'appropriation de l'intonation est étroitement liée à la relation entre l'enfant et ses parents. Elle ne peut apparaître chez l'enfant que si ses parents se sont adressés à lui.

Grille des interactions

Afin de faciliter la lecture de cette partie, j'ai repris l'architecture (et la typologie) de la grille pour faire les commentaires.

Attitude face aux objets et à l'environnement

L'environnement et les objets

Cette rubrique concerne le rapport que l'enfant entretient avec le monde qui l'entoure et les objets. L'attention aux bruits, à l'environnement visuel, et aux personnes est nécessaire pour la construction d'une expérience du monde. L'acquisition du langage passe d'abord par cette exploration, les mots viendront ensuite se greffer sur le vécu qu'a construit l'enfant. L'appropriation du langage passe par une connaissance du monde.

Par ailleurs, la recherche active de moyens efficaces, pour atteindre un but, est un moteur de l'acquisition. Quand l'enfant systématise une action, il peut en comprendre les effets et ainsi entrer dans un processus de généralisation. Ce type de procédé intervient également dans l'acquisition du langage, l'enfant a besoin de systématiser certains éléments pour pouvoir ensuite construire des règles. C'est ainsi qu'il pourra s'approprier les conventions du langage (au niveau syntaxique, lexical, mais aussi pragmatique). La notion de règles ne se limite pas ici aux règles grammaticales. Elle concerne également les règles d'utilisation du langage, comment formuler un acte de langage, comment s'adapter à son interlocuteur, et les conventions de la langue, comme l'association arbitraire d'un signe et d'un concept. Pour comprendre que le mot « chien » concerne tous les chiens et pas seulement « le chien de la voisine », pour pouvoir décontextualiser un mot, l'enfant doit tester son

utilisation dans différents contextes, pour comprendre que ce mot recouvre un concept et non un élément référentiel.

On retrouve également la même créativité dans l'utilisation des objets et la découverte du langage. Par cette créativité, que j'ai décrite dans la partie théorique chapitre 2, p 27, l'enfant exprime son individualité dans la réalité. Elle est une manière de s'affirmer sur le réel, et de s'approprier ces éléments extérieurs. Les objets, comme le langage, sont des éléments d'une réalité extérieure que l'enfant devra s'approprier. La langue est acquise pour devenir une parole singulière, celle de l'enfant.

La manière, dont l'enfant utilise les objets, renseigne sur ses préoccupations et sur la façon dont il questionne le monde. La créativité s'exprime par un ensemble d'hypothèses sur le langage que l'enfant testera dans l'interaction.

La notion de permanence de l'objet donne un indice sur les capacités de représentation de l'enfant. Elle est nécessaire pour toute activité référentielle, car l'enfant a besoin d'un référent stable pour pouvoir lui associer un mot.

La voix

L'utilisation de la voix, quand l'enfant est seul, montre si l'enfant l'investit, et comment elle accompagne l'action.

Ce que produit l'enfant

Fonction interactionnelle

Cette fonction sert à réguler l'échange. Elle recouvre tous les moyens qui permettent d'attirer l'attention, de maintenir un échange ou de l'interrompre.

Gestion des centres d'intérêt

- Enfant

Du point de vue de l'enfant, on utilise ici le tableau des fonctions pour voir comment, il attire l'attention sur des éléments de son environnement : « Attire l'attention sur... ». L'enfant attire l'attention de l'adulte, s'il se sent impliqué dans la communication avec lui. Cette fonction tient une place importante dans l'acquisition du langage, car l'enfant en attirant l'attention sur ce qui l'intéresse peut établir une référence conjointe avec l'adulte. Il implique ainsi l'adulte dans sa découverte du monde.

- Adulte

Parallèlement à ce que fait l'enfant pour attirer l'attention, je m'intéresse à l'ajustement de l'adulte, par rapport aux centres d'intérêt de l'enfant. J'ai repris ici Kerbrat-Orecchioni (1992) qui évoque le sujet de l'interaction. Il est important que l'adulte s'ajuste aux préoccupations de l'enfant. Il doit partir de ce qui intéresse l'enfant pour amener des commentaires, nommer les choses, ouvrir la situation à d'autres événements. Cette partie aide à percevoir comment l'adulte intervient et ce qu'il reprend dans ses commentaires. Comment se positionne-t-il par rapport aux productions de l'enfant ?

Il me semble important de noter les réponses de l'adulte aux réactions de l'enfant, car c'est grâce à ce qu'apporte l'adulte, que l'enfant pourra construire du sens sur ce qui se passe et ce qui se dit.

Gestes conventionnels de salutation

A travers les gestes de salutation et les formules de politesses, l'enfant commence à s'approprier certaines règles conventionnelles régissant les échanges (elles ne se limitent bien sûr pas à cela). Ces éléments donnent un aperçu de l'entrée dans le culturel.

Fonction informative

La fonction informative est liée à la volonté de faire partager des informations. Elle se manifeste par la volonté de transmettre une information.

Commentaires à propos de...

- Enfant

Le commentaire de l'action, et les outils qui sont utilisés pour le faire, sont intéressants, car ils seront un point de départ pour enrichir la communication. Je propose, dans cette rubrique, de voir de quoi parle l'enfant, pendant le jeu. Il y a trois grands thèmes récurrents dans le jeu : les commentaires à propos de l'objet, de l'action, des sentiments. On peut observer ainsi, si le langage est utilisé pour parler d'une expérience partagée avec l'adulte. Cela peut être le langage, ou d'autres moyens de partager l'expérience, qui seront peu à peu remplacés par le langage.

- Adulte

Les commentaires de l'adulte, en rapport avec ce que manifeste l'enfant, l'aident à extérioriser ses intentions, et lui donnent une indication sur l'efficacité des moyens, qu'il a mis en œuvre, pour obtenir quelque chose. L'enfant confirme ou infirme ses hypothèses, en fonction de la réaction de l'adulte, il peut ainsi tester dans le jeu l'utilisation du langage. J'ai

repris dans la rubrique concernant les commentaires des parents certains éléments de la grille de Mc Donald et Gillette (1982).

Le rôle de l'interprétation des parents est également majeur dans le développement du langage. Comme je l'ai exposé, dans le chapitre 1 de la partie théorique, p XX, l'interprétation des parents place d'emblée l'enfant dans la communication. L'enfant est considéré comme un interlocuteur, car les parents interprètent ses productions, y mettent du sens. Ils s'attribuent ces productions, et considèrent qu'elles s'adressent à eux. Les parents donnent ainsi une place à l'enfant dans l'échange, en insérant toutes ses productions dans le dialogue. C'est cette dynamique qui permettra à l'enfant de mettre en œuvre un ensemble de moyens de communication, dont le langage, qui en sera la forme la plus aboutie.

Fonction personnelle

A travers la fonction personnelle, le locuteur exprime sa part d'individualité. Il fait partager à l'autre ses affects, ses intérêts, sa satisfaction.

- Enfant

Qu'est ce que l'enfant manifeste de lui, de ses émotions. Cette fonction du langage est ancrée dans l'interaction, car c'est l'adulte, au cours des échanges, qui donne une réalité à ces émotions et les rend exprimables. L'enfant peut communiquer ses émotions, que s'il a construit, auparavant, une relation, dans laquelle les affects ont pu prendre forme.

- Adulte

Il est important d'observer comment l'adulte reprend, dans l'échange les émotions, qu'exprime l'enfant. Tient-il compte de ce que manifeste l'enfant pour ajuster son attitude ? Parvient-il à adapter son comportement en cas de refus de l'enfant. La mise en mot des émotions, que l'enfant exprime, est importante pour qu'il puisse en prendre véritablement conscience. Les attitudes des parents face au refus de l'enfant sont tirées de la grille de Kerbrat-Orecchioni (1992).

Pour toute la rubrique sur les réactions des parents

Il est important, également d'insister sur l'étayage des parents de manière plus générale. Je l'ai centré sur deux points importants : les commentaires positifs et l'ajustement à la zone proximale de développement.

Au cours des échanges, les commentaires positifs et le plaisir, que les parents manifestent dans l'échange, vont renforcer les conduites de l'enfant. Il sentira que ses

productions suscitent de l'intérêt. Ainsi que je l'ai démontré dans la partie théorique p.14, l'enfant s'investira dans ces productions, car elles représentent pour lui le lien qu'il a tissé avec ses parents. J'ai emprunté à la grille de Kerbrat-Orecchioni (1992) les différents types de commentaires positifs.

Il est également nécessaire, que l'adulte sache s'ajuster au niveau de l'enfant, et à ses préoccupations. Il peut ainsi apporter une aide efficace à l'enfant, pour l'aider à réussir ce qu'il entreprend. De la même façon, c'est l'adulte qui introduit des éléments nouveaux pour que l'enfant puisse aller plus loin dans son questionnement. C'est l'ajustement à la zone proximale de développement, j'ai développé ce point dans la partie théorique chapitre 1, p. 23.

Réactions de l'enfant face à l'adulte

Fonction interactionnelle

Imitation de l'adulte

L'observation de l'imitation me paraît intéressante, car l'imitation différée est en lien avec la construction d'une représentation mentale de ce qui est imité. Comme je l'ai démontré dans la partie théorique p. 25, l'imitation amène l'enfant à se différencier de l'action ou de l'événement, et à avoir la capacité de percevoir ce qu'il fait, comme étant distinct de ce que fait l'autre. Ces compétences sont importantes pour la construction de la deixis (« je » et « tu » échangeant dans un espace et une temporalité déterminés). La construction de la deixis participera ensuite à une communication efficace. Enfin, l'imitation constitue le premier mode d'interaction. C'est une façon d'entrer en relation avec l'adulte.

Tours de jeu / tours de parole

L'adulte met en place des jeux dans lesquels l'enfant peut être de plus en plus actif. Il est important qu'il laisse un espace à l'enfant, lui donnant la possibilité de prendre des initiatives, tant dans l'action que dans l'échange verbal. Les tours d'action sont proches des tours de parole dans leur structure. Avec la réversibilité des rôles, l'enfant peut expérimenter les différents positionnements d'un locuteur dans le dialogue. Il est tour à tour, soit dans une position d'écoute, soit dans une position « d'émetteur ». Les éléments concernant la régie des tours de parole sont tirés de la grille de Kerbrat-Orecchioni (1992).

Fonction heuristique

La fonction heuristique est liée à la démarche d'apprentissage. Elle se manifeste par la volonté de transmettre une information.

Co-construction

Il est également important d'observer, comment l'enfant s'inscrit dans le dialogue avec l'adulte. Participe-t-il à la co-construction du dialogue ? Comment s'approprie-t-il ce que dit l'autre, pour ensuite amener des éléments nouveaux dans la conversation. Pour que le dialogue se construise à deux, il faut nécessairement que l'enfant se considère et soit considéré comme un être pensant et parlant.

Les réactions de l'adulte (éléments empruntés à Kerbrat-Orecchioni, 1992) vont aider l'enfant à découvrir, que le sens n'est pas présent d'emblée, mais qu'il se construit au fur et à mesure du dialogue.

Réciprocité

L'ajustement à l'enfant, et notamment le motherese, est aussi central dans la dynamique interactionnelle entre les parents et leur enfant. Tant du point de vue de la confiance que l'enfant construit, que des compétences de l'enfant mises en avant par l'ajustement.

Il me semble important de noter l'harmonie entre les expressions, l'intonation et les gestes car la « lecture de la grammaire du visage et la musique de la langue » sont très prégnants pour le jeune enfant (et le restent d'ailleurs plus tard). L'enfant peut être déstabilisé si les mimiques ne sont pas en rapport avec l'intonation.

Plusieurs éléments de cette rubrique sont tirés de la grille de Kerbrat-Orecchioni (1992).

- **Enfant**

Cette rubrique concerne en partie l'accordage de l'enfant avec l'adulte. S'il est nécessaire que l'adulte s'ajuste à l'enfant, les réactions de l'enfant face à l'adulte ont aussi une place importante dans l'interaction. Les parents ont aussi besoin d'être confortés dans leurs attitudes par les réponses de l'enfant. Si l'enfant ne réagit pas à leurs sollicitations, l'interaction sera difficile et les comportements, qui sont habituellement spontanés, en seront perturbés.

Ensuite, l'enfant doit avoir conscience des intentions de son interlocuteur et de l'utilisation d'un code commun pour que la communication fonctionne.

But de l'échange

- Enfant

Le but de l'échange permet de voir quelles sont les préoccupations de l'enfant. Si elles sont principalement sociales, l'enfant cherche à installer une relation avec l'adulte et teste sa fiabilité (en fonction de l'ajustement et des réponses que l'adulte apporte). Dans les premiers échanges, l'enfant et ses parents tirent un plaisir dans la communication, pour elle-même.

Si les préoccupations sont instrumentales, l'enfant est dans une relation adulte / enfant / objet, il cherche à découvrir le monde, et implique activement l'adulte dans ses explorations. Il est plus dans le jeu et dans l'expérimentation.

- Adulte

La façon, qu'a l'adulte de s'ajuster aux productions de l'enfant, et à ses centres d'intérêt, montre s'il se place dans une communication vraie, ou s'il est plutôt dans une interaction didactique ou directive. Il se peut aussi, à l'inverse, que, dans le cadre d'une relation qui ne s'est pas mise en place, l'adulte ne montre pas d'intérêt aux besoins et aux interventions de l'enfant. Il investit peu la relation avec son enfant ou ne sait comment le faire.

Relation adulte / enfant / objet

Régulation du contact :

Le langage n'est pas le seul à intervenir dans la communication. Le regard, la position que prend l'adulte pour communiquer avec l'enfant et les moyens qu'il met en œuvre pour attirer son attention vont permettre un échange harmonieux. Ces éléments favorisent le maintien du contact. Une distance proxémique bien ajustée, permet aux regards de se croiser. Les indications concernant la régulation du contact ont été empruntées à Kerbrat-Orecchioni (1992). Le regard a une fonction très importante dans la communication. Il intervient très tôt, c'est un des premiers éléments de coopération entre les parents et l'enfant. A partir de ce regard mutuel, l'adulte et l'enfant pourront ensuite établir une attention conjointe.

Attention conjointe

J'ai ensuite centré mon observation sur l'activité référentielle. La réciprocité entre l'enfant et l'adulte est un préalable nécessaire à l'attention conjointe qui, elle-même, permet l'activité référentielle.

Les différents stades de l'intersubjectivité permettent de situer le type d'interaction entre les parents et l'enfant. L'intersubjectivité primaire se réfère aux interactions centrées sur le plaisir de l'échange. L'intersubjectivité secondaire et tertiaire concerne les interactions dans lesquelles les parents introduisent un objet.

Il m'a paru intéressant de voir, comment l'enfant réagit aux propositions d'attention conjointe et d'activité référentielle, d'une part, et d'autre part, de préciser si l'enfant initie ce type d'activité. L'activité référentielle entre en jeu pour que l'enfant comprenne que chaque chose possède un signe conventionnel et pour qu'il s'approprie ces signes. L'activité référentielle se déroule dans le cadre des formats de Bruner, décrits dans la partie théorique chapitre 2, p XX.

Fonction instrumentale

La fonction instrumentale permet de « faire faire » quelque chose à son interlocuteur, d'obtenir quelque chose de lui. Elle est dans la continuité de l'attention conjointe. Si l'enfant et l'adulte dirigent leur attention sur le même objet, alors l'enfant pourra solliciter l'adulte pendant le jeu avec l'objet. La fonction instrumentale fait apparaître les liens entre l'enfant, l'adulte, l'objet et le langage. Elle montre comment l'enfant utilise l'adulte pour avoir une action sur le monde. Il peut pour cela mettre en œuvre différents moyens dont le langage.

Suite à cette présentation de la grille d'analyse des interactions, je vais maintenant présenter le travail que j'ai effectué sur le terrain.

2 Observations

2.1 Enfant 1 : M.

M. est né le 15 / 10 / 04, il a 2 ans et 5 mois au début de mes observations. Il est le dernier d'une famille de sept enfants. Quatre enfants vivaient au domicile avec leur mère et trois autres vivaient chez leur père.

M. a été placé au REMM (Réseau Educatif de Meurthe-et-Moselle) en raison d'un manque de soins et d'une grande carence affective. Les rapports décrivent des enfants livrés à eux-mêmes. M. est entré au REMM le 10 juin 2005, il avait 6 mois.

J'ai mené mes observations⁴ en situation de jeu (duelle), et dans le groupe. Les observations en situation duelle ont été faites à l'aide de la grille présentée au chapitre précédent. Les remarques sont organisées selon l'ordre de la grille. J'ai également ajouté des observations faites en situation de vie quotidienne (goûter, habillage avant d'aller dehors...).

Attitude face aux objets et à l'environnement

Exploration de l'environnement

M. montre une véritable curiosité face au monde qui l'entoure. Il s'intéresse aux bruits, aux voix, à ce qu'il voit et le communique à l'adulte qui est à côté de lui. Depuis son arrivée, M. a ouvert son regard vers le monde, il a investi peu à peu son environnement. Les maternantes décrivent, en effet, un enfant qui bougeait très peu à son arrivée. Le lien de confiance, qui s'est établi avec les maternantes, lui a permis de pouvoir investir le monde qui l'entoure.

Voix

M. était extrêmement silencieux à son arrivée, il utilise aujourd'hui pleinement sa voix, même quand il joue seul. Cette évolution est liée à des interactions plus contenantantes et plus stables qu'avec sa mère. Le rapport décrit en effet une relation difficile dans laquelle M. n'était pas vraiment reconnu.

⁴ Les grilles d'observation des enfants figurent en annexes.

Je voudrais préciser ici, que les maternantes soulignent dans le dossier, que M. ne fait pas de différence entre un visage connu et un visage inconnu, les premiers mois de son arrivée (il a alors 8 mois). On peut supposer qu'il n'a pas construit de figure d'attachement. Il ne fait pas cette discrimination mentale qu'évoque Cabrejo-Parra cité dans la partie théorique ; et dont on a pu montrer l'importance au chapitre 1 p. 11. D'autant plus qu'à cette période là, normalement, l'enfant traverse « l'angoisse du huitième mois » décrite par Spitz, cette angoisse se manifeste par une peur de l'étranger, et une angoisse de séparation avec la mère.

Plus tard, à 14 mois, M. commence à modifier son comportement en fonction des personnes qui sont en face de lui. M., fait une différence entre sa mère et les maternantes. Il se met en retrait dans la relation avec sa mère, et ne la sollicite pas ; or il recherche activement des relations exclusives auprès des maternantes.

Ce que produit l'enfant

Fonction interactionnelle

Attire l'attention sur...

A son arrivée, les maternantes sont surprises de voir que cet enfant peut rester longtemps dans son transat sans rien réclamer. Cette observation renvoie directement à l'importance des interactions précoces, entre l'enfant et son entourage, décrites dans le chapitre 1 de la partie théorique. Pour que l'enfant s'empare de la communication, pour qu'il se construise comme sujet parlant, il faut qu'il soit impliqué dans la communication dès la naissance. Cette implication passe par une reconnaissance, comme interlocuteur à part entière.

Les éducateurs insistent sur les difficultés de la mère de M. à répondre aux besoins de son fils. Lors de ses visites, elle a ensuite, elle-même, exprimé ses difficultés à comprendre ce que voulait son fils et à « décoder » les messages. L'ajustement, tel que je l'ai décrit dans la partie théorique p. 8, était difficile pour cette mère. Vraisemblablement, M. n'a pas pu découvrir l'intentionnalité, car ce qu'il exprimait dans son comportement n'était pas repris par son entourage. Il ne parvenait pas à obtenir quelque chose de l'adulte, et notamment des réponses à ses besoins. M. ne s'est pas senti investi comme un partenaire dans la communication. Ses affects et ses besoins n'ont pas été rendus communicables, car personne ne les lui interprétait. M. s'est donc progressivement retranché dans une attitude de repli et il n'a pas investi sa voix comme un moyen de communication.

Depuis son arrivée M. s'est beaucoup ouvert à la relation avec l'adulte. Il est devenu, selon les maternantes, de plus en plus interactif avec l'adulte. Les attitudes étayantes des maternantes et des éducatrices l'ont aidé à prendre conscience des possibilités de la relation avec l'adulte.

Au moment de l'observation, M. est un enfant très présent dans le groupe. Il est très actif et entre volontiers dans les activités proposées par l'adulte (je n'ai eu aucun mal à le faire quitter le groupe pour qu'il joue seul avec moi). Il établit facilement un contact avec un adulte qu'il ne connaît pas. M. met en œuvre de nombreux moyens pour attirer l'attention de l'adulte sur ce qui l'intéresse. Il utilise pour cela le verbal : en nommant ce qui l'intéresse, et le non-verbal par la proxémique, le contact (pour attirer l'attention sur lui). Il accentue également l'intonation et l'intensité de ses productions.

M. est un enfant qui s'affirme dans la relation avec l'adulte. Il est capable de mettre à sa disposition des moyens variés, dont le langage, pour focaliser l'attention de l'adulte sur ses centres d'intérêt. Les descriptions des maternantes concernant son rapport avec les adultes, et l'utilisation de sa voix, font apparaître les liens entre le langage et l'interaction. Au fur et à mesure de son implication dans l'interaction, M. a investi le langage. Au moment de mon stage, le langage est utilisé comme un médiateur de l'échange. Les mots viennent pour établir le contact et solliciter l'adulte.

Dans le groupe, M. sollicite énormément l'attention de l'adulte. Il cherche souvent une proximité avec l'adulte : il demande beaucoup à être porté (tend les bras), il veut qu'on lui tienne la main (dit « main »), ou cherche à monter sur les genoux. Quand je le porte pour regarder une affiche au mur, il s'agrippe à moi au moment de le reposer à terre. Quand nous sommes tous les deux, il commence par s'asseoir contre moi, puis il s'éloigne pour aller jouer. Il semble être dans une quête permanente d'attention, à travers la recherche du regard et du contact corporel. M. dépense beaucoup d'énergie pour cela dans le groupe. Par exemple, pendant le goûter, il veut que je lui donne à manger à la cuillère (alors qu'il sait très bien manger seul), il attire mon attention très souvent en me tendant son pot de yaourt et en me disant « c'est fini », « j'en veux plus », « c'est bon ». Là encore, le langage est pleinement utilisé pour réguler le contact avec l'adulte. Dans une relation duelle son comportement est tout autre.

Gestes conventionnels de salutation

M. s'est approprié les salutations rituelles, il fait un geste conventionnel pour dire au revoir. Cette attitude montre que M. a conscience de certains aspects conventionnels de la

conversation et de la communication en général. Il s'est approprié certains signes formels qui régissent les rapports entre interlocuteurs.

Fonction personnelle

M. se positionne par rapport à l'adulte et lui manifeste ses émotions par un éventail assez large de comportements. Tout ce qui concerne les émotions passe plutôt par le corps, les mimiques, le regard et l'intonation. Par exemple, quand le jeu que nous faisons lui paraît difficile, il manifeste son plaisir de réussir en criant « bravo » et en applaudissant. Il exprime également sa peur en entendant la tondeuse. M. manifeste son désaccord, l'éducatrice me dit qu'il se place souvent en opposition en ce moment, et qu'il teste beaucoup les limites que lui impose l'adulte. Nous voyons bien ici, l'évolution de son attitude. Une part de cette évolution est bien sûr liée à sa maturité, mais la découverte de la relation avec autrui, l'a aussi amené à se placer comme un sujet parlant, exprimant ses émotions et ce qui l'intéresse. Ce positionnement est étroitement lié à la relation qu'il a construite avec son entourage. Pour pouvoir s'opposer, il faut nécessairement avoir intériorisé les attentes de l'autre. Cette idée renvoie directement à la « boîte d'altérité » décrite par Cabrejo-Parra dans la partie théorique, p. 16. Quand l'enfant a construit une représentation de l'autre, il peut exprimer son individualité par rapport aux autres. Sa parole est alors incarnée par la langue.

Fonction informative

Commentaires à propos de...

La première fois que je l'ai vu, M. nommait tout ce qu'il voyait. Pendant son jeu, le langage accompagne tout ce qu'il fait, par des mots isolés le plus souvent, et parfois par quelques petites phrases. Le langage lui sert à nommer les objets de son environnement et à établir ainsi une référence commune avec l'adulte. Il évoque également des événements en utilisant des verbes comme « tombé », « caché » avec une intonation appropriée. Il dit « non » quand la pièce du puzzle ne rentre pas. Il me fait partager ce qu'il expérimente en se tournant régulièrement vers moi. M. installe une dimension temporelle dans son jeu : il commente ce qu'il fait « met canard » (sans que je lui pose de question) puis il clôt le jeu en disant « ça y est ». Il parle plus rarement de ses émotions mais il exprime sa peur.

M. fait de nombreux commentaires sur les objets qui l'entourent, il décrit ce qui se passe et ce qui l'intéresse. Le langage vient comme un doublage de l'action, et permet à M. de se mettre à distance de celle-ci, en la faisant partager à l'adulte. Il investit le langage pour

parler de ce qu'il vit, de ce qu'il expérimente. Par exemple, avec une toupie, il dit « balle » pour décrire le résultat de l'action (quand la toupie tourne, des balles bougent), puis dit « c'est beau ». On voit ici que l'enfant développe la fonction de prédication décrite par Bruner (1983, 196). Il fait en effet des commentaires autour d'un thème commun avec l'adulte, ici la toupie. De même avec un crayon, il le tend en disant « pas bon ».

Réactions de l'enfant face à l'adulte

Fonction interactionnelle

A son arrivée, M. ne cherche pas à provoquer des interactions avec l'adulte en attirant son attention sur ce qui l'intéresse. Il établit peu de contacts avec son entourage.

M. a appris, progressivement, à attirer l'attention de l'adulte sur des éléments du monde ou sur lui. Parallèlement, il fait entrer peu à peu l'adulte dans son jeu, et prend beaucoup de plaisir dans ces échanges. Il poursuit, par exemple, des passes avec un ballon. Il répondra ensuite, de plus en plus, aux propositions de jeux des maternantes. Il exprime également un plaisir évident à les réussir. Il paraît plus stable et intéressé.

On sent, chez M., une inquiétude dans sa relation avec l'adulte, qui se traduit par une façon un peu brusque d'entrer en contact : il court vers les personnes ou tend son manteau au visage de l'adulte jusqu'à ce qu'on s'occupe de lui. Il supporte mal que ses demandes ne soient pas réalisées tout de suite. Quand nous les habillons pour sortir, je dois souvent lui demander d'attendre son tour. M. est très pressant quant à ses sollicitations. Il recherche beaucoup l'échange, et maintient activement le contact avec l'adulte.

Tours de jeu

M. entre facilement dans des petits jeux de routines comme celui avec T. (jeu avec la porte, voir infra). Il adopte des tours dans le jeu et installe des séquences du type donne / prend : il est à l'initiative d'un jeu avec une feuille (que reprend T.). Il jette la feuille plusieurs fois par terre pour que je la ramasse. A un autre moment, dans le jeu, seule avec lui, j'ai pris un crayon et je l'ai caché derrière mon dos. M. s'en est emparé et a caché le crayon à son tour derrière son dos. Il me le tend au bout d'un certain temps.

Il a compris la structure du jeu et sait y prendre une place active en inversant les rôles. Il a même, quelques fois initié, lui-même ce type de jeu en cachant une poupée sous la table. Il la fait ensuite réapparaître, après un temps plus ou moins long. L'inversion des tours de rôle

inscrit les deux participants du jeu dans une situation proche du dialogue. L'alternance des tours d'action est proche de l'alternance des tours de parole. Elle permet d'être successivement, agent puis destinataire, comme dans un dialogue. Le fait de prendre son tour dans l'action, est une affirmation de soi que l'on retrouve ensuite dans le langage, par la prise de parole dans l'échange.

M. a parfaitement saisi la finalité de ces jeux, et il les met en scène par une dramatisation de l'action. Il ponctue, en effet, son action par des intonations et des mimiques appropriées. La maîtrise de ces scénarios, lui donne une structure séquentielle qui organise les actions composant l'événement. Ce type de distinction dans l'action, tient une place importante dans ce que sera plus tard la syntaxe, car la structure de l'action et celle de la syntaxe sont relativement proches.

Nous pouvons également noter, à travers ces exemples, qu'il a acquis la permanence de l'objet. Elle est nécessaire à l'enfant pour qu'il puisse ensuite construire des référents stables.

Imitation de l'adulte

M. imite beaucoup l'adulte tant au niveau verbal qu'au niveau gestuel. Il parvient à transposer l'imitation au niveau de l'objet. Quand une manipulation est difficile pour lui, il me regarde en disant « arrive pas » pour que je l'aide. Je lui montre comment faire, M. refait le geste en l'air avec sa main en me regardant, comme pour avoir une confirmation. Puis il l'applique au jeu. M. englobe l'adulte dans sa relation à l'objet. Il utilise ce qu'on lui transmet pour améliorer sa connaissance de l'objet. Il considère l'adulte comme un véritable médiateur entre lui et l'objet.

Fonction heuristique

Co-construction

M. s'informe auprès de l'adulte, quand il ne connaît pas un objet, en utilisant le regard, une intonation appropriée, et quelques fois un mot. Il met à profit ce que lui apporte l'adulte, pour se construire des significations. Ces significations prennent forme dans l'expérimentation et dans l'interaction. M. attend de l'adulte, qu'il lui donne le nom des choses et il s'approprie activement ce que lui propose l'adulte en le réutilisant.

Réciprocité

M. réagit à la façon dont l'adulte s'exprime : ses expressions, ses intonations, ses gestes. Il s'accorde avec l'adulte en calquant ses productions au niveau de l'intensité et de l'intonation. Il est sensible à ce que lui renvoie l'adulte, et entre facilement dans une réciprocité avec lui. Il partage des émotions suscitées par le jeu ou l'échange. Il perçoit également bien les intentions et les affects de son interlocuteur.

Cette réciprocité montre que M. est dans la communication. La boucle communicationnelle, décrite par Grice (in Bruner, 1987, 36), implique que chaque participant à l'échange exprime ses intentions, et comprenne les intentions de l'autre, tout en acceptant un code de communication commun. On voit bien que M. est dans cette dynamique.

But de l'échange

Dans le groupe, M. cherche majoritairement la relation avec l'adulte. J'ai remarqué que, quand nous étions seuls tous les deux, son attitude était assez différente. Il me regarde beaucoup moins et passe plus de temps à manipuler les objets (des petits puzzles à encastrer). Il apparaît beaucoup plus calme et détendu, on ressent beaucoup moins ce besoin impérieux d'attirer l'attention de l'adulte. N'étant pas en concurrence avec les autres enfants pour obtenir l'attention de l'adulte, il paraît plus disponible pour jouer.

Nous étions tous les deux dans une pièce, il sait donc que je suis là et que je ne risque pas de partir. Quand il est dans le groupe, M. prend beaucoup moins le temps de jouer, il joue très peu tout seul. Il est continuellement tourné vers l'adulte. Il s'approprie d'ailleurs très rapidement les prénoms des adultes qui l'entourent. Cette préoccupation reflète une insécurité vis-à-vis de la relation qu'il entretient avec l'adulte. M. a besoin de ressentir la constance de l'adulte auprès de lui. A travers l'intérêt de l'adulte, il peut se construire une image positive de lui, pour pouvoir être disponible à toute forme d'apprentissage.

Relation adulte / enfant / objet

Attention conjointe

Pendant le jeu, M. alterne la relation à l'objet et la relation à l'adulte, surtout quand il est seul avec lui. Comme nous l'avons vu précédemment, M. sait établir une référence commune avec l'adulte, en attirant son attention sur ce qui l'intéresse. Par exemple, quand il veut voir une affiche, il nomme ce qu'il y a dessus, pointe le doigt vers elle, et dirige alternativement son regard vers l'affiche et vers moi. Il inclut l'adulte quand il utilise un objet, en manipulant, puis en dirigeant régulièrement son regard vers lui. Il s'assure ainsi de la réciprocité de l'attention.

Il sait parfaitement signifier qu'il désire un objet, et utilise souvent le pointage. M. réagit à la mise en valeur d'un objet, et à la présentation de celui-ci. Quand on lui présente un objet, il dirige son attention sur celui-ci. A partir de cette attention conjointe, il est possible de faire des commentaires sur l'objet ou sur l'action. D'ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, M. commente lui-même ce qui se passe.

Fonction instrumentale

Comme je l'ai déjà précisé, M. est actif par rapport aux objets, il explore son environnement quand il arrive dans une pièce. Il s'inscrit dans les propositions de jeux de l'adulte, et se saisit des objets qu'il lui tend. Il peut rester dans une activité, et procède par essais / erreurs pour résoudre le problème. Quelquefois, quand la manipulation est difficile, il se met à dire « cheval » en pointant une affiche, et réessaye ses manipulations. Peut-être était-ce pour se rassurer en faisant appel à un élément connu, la tâche qu'il effectuait étant difficile pour lui.

M. a donc mis en place un espace de jeu, dans lequel il peut laisser libre cours à sa créativité. Dans cet espace M. teste, réitère et explore tous les possibles. Il implique l'adulte dans cette découverte du monde. Dans ces activités, M. formule des demandes par rapport aux objets, ou demande de l'aide. On observe que M. considère l'adulte comme un intermédiaire entre lui et le monde qui l'entoure, l'adulte pouvant lui donner des réponses ou lui apporter de l'aide. Il utilise des mots pour signifier tout cela et renforce le langage par des éléments suprasegmentaux et paraverbaux. Il est pleinement dans la relation avec l'adulte et en attend beaucoup. Ces observations renvoient à Vygotsky qui, comme je l'ai précisé dans le chapitre

2 de la partie théorique p. 20, a souligné l'importance de l'interaction dans la construction de connaissances sur le monde. L'enfant est acteur de sa construction, il intériorise ce que lui transmet l'adulte grâce à l'interaction. L'entrée dans le monde et dans le langage, est une véritable construction à deux.

Conclusion

M. est pleinement dans la communication. Le langage est surtout pour lui un outil permettant d'attirer l'attention de l'adulte. Il accompagne également ses expériences. M. utilise beaucoup la médiation de l'adulte. Il comprend bien ce qu'on attend de lui. Ayant compris mon intérêt pour ce qu'il produisait, il a beaucoup investi le langage dans la relation qu'il entretenait avec moi.

2.2 Enfant 2 : T.

T. est né le 13 Novembre 2004, il avait 2 ans et 4 mois, quand j'ai commencé mon stage au début du mois de février 2007. T. est arrivé au REMM le 24 février 2006. Il avait alors 15 mois.

Il a un petit frère lui aussi placé au REMM (ils sont tous les deux à la pouponnière).

Attitude face aux objets et à l'environnement

Exploration de l'environnement

Les conditions de vie des parents de T. ne lui ont pas permis d'explorer son environnement. Le logement des parents a été jugé insalubre et trop petit. Il n'y avait pas la place pour mettre un parc pour T., l'enfant n'avait donc pas d'espace de jeu. Il est resté la plupart du temps dans une poussette.

Quatre mois après son arrivée, à 19 mois, les maternantes ont noté que T. n'utilisait pas les jouets ou les objets proposés, il les mettait à la bouche puis les jetait. L'exploration du monde qui l'entoure a commencé en utilisant la bouche comme mode de connaissance, il l'a ensuite poursuivie en manipulant l'objet. Il est possible que T., n'ayant pas pu le faire avant, commence à explorer le monde qui l'entoure depuis son arrivée au REMM.

Au moment de mon stage, il a alors 28 mois, T. est plus actif dans l'exploration de son environnement. Toutefois, par rapport aux objets, il passe rapidement de l'un à l'autre. Spontanément, il n'explore pas longtemps les possibilités de l'objet. Après l'avoir observé avec ses parents, je pense que T. a particulièrement besoin d'être soutenu dans son exploration. Il est difficile pour ses parents de le faire (je donnerai plus de précisions à ce sujet dans la partie sur l'observation de T. avec ses parents voir infra). L'éducatrice et les maternantes, ne peuvent pas vraiment soutenir chaque enfant dans son exploration du monde, car elles ont toujours plusieurs enfants en charge, en même temps. T. n'a donc pas été engagé à poursuivre son exploration des objets.

Voix

L'éducatrice le décrit comme un enfant très silencieux à son arrivée. Elle me dit qu'il commence seulement à découvrir qu'il a une voix. Au début de mon stage, T. produisait des bruits de gorge quand il était content. On peut surtout entendre sa voix dans les moments

d'excitation ou de plaisir. Comme pour le langage, à son arrivée T. avait un gros retard staturo-pondéral et psychomoteur. Le manque d'interactions semble avoir suspendu son développement global. En effet, selon le rapport, pendant la courte période au cours de laquelle sa grand-mère s'est occupée de lui, T. a pris du poids et a commencé à s'éveiller un peu plus. Cette remarque des éducatrices dans le rapport, illustre bien l'importance du rôle de l'entourage pour le développement de l'enfant, tant au niveau affectif et cognitif que physiologique. L'interaction avec sa grand-mère a permis à T. de poursuivre son développement tant bien que mal. Au début de mon stage, la voix n'était pas réellement investie dans l'interaction. T. a évolué au cours de mon stage, les observations montrent que sa voix a peu à peu pris une place dans l'échange.

Ce que produit l'enfant

Fonction interactionnelle

Attire l'attention sur...

T. est très discret dans le groupe. Il fait partager progressivement à l'adulte ses centres d'intérêt. Il attire peu l'attention de l'adulte, tant sur lui que sur des objets. Il a tendance à se faire oublier dans le groupe. Cependant, au fil de mon stage, je l'ai vu présenter à l'adulte, de plus en plus fréquemment, un jouet qui l'intéresse. Il l'invite ainsi à jouer avec lui. Ces interventions sont encore discrètes, mais elles tendent à se reproduire. On peut supposer que les parents de T. n'ont pas fait entrer les objets dans la relation, lui permettant ainsi de s'y intéresser. Cette hypothèse se confirmera au cours des observations que j'ai faites de T. avec ses parents.

Gestes conventionnels de salutation

T. ne s'est pas encore approprié les signes de salutations rituelles. Il n'a pas encore conscience de certains éléments conventionnels de la communication. En effet, il entre peu dans des tours de parole ou des tours d'action. T. ne ponctue pas les moments de la journée par des signes conventionnels, comme « bonjour » ou « au revoir », il n'utilise pas non plus les formes de politesse comme « merci » ou « s'il te plaît ».

Fonction personnelle

Comme je l'ai évoqué, T. est très discret. Au début de mon stage, il ne fait pas souvent partager à l'adulte ce qu'il ressent. Il sourit beaucoup, et pleure pour marquer son mécontentement. Il manifeste, de plus en plus, ses émotions au fur et à mesure du stage : par exemple, il signifie son plaisir de retrouver l'éducatrice en début d'après-midi (il court vers elle) ou sa frustration de devoir la quitter (pleurs). T. cherche, peu à peu, un contact corporel avec l'adulte. Pendant le goûter, il manifeste son plaisir et son excitation en babillant et en produisant des bruits de gorge. Les réponses de l'adulte lui renvoient un reflet de ses émotions. Au fil des interactions, T. a pris conscience de ses émotions et de son activité intérieure. Il a découvert qu'elles pouvaient être communiquées à l'autre.

Il commence également à s'affirmer en s'opposant à l'adulte, par des pleurs ou en s'asseyant par terre, mais il ne se positionne pas encore clairement dans la relation. Lors de mes premières observations, j'ai remarqué que, dans le groupe, si d'autres enfants prenaient sa place dans le jeu avec l'adulte, il protestait peu. Par contre, il s'opposait à ce que des enfants lui prennent son jouet.

Dans l'évolution que j'ai observée, T. utilise de plus en plus sa voix, par le babillage, pour exprimer ses émotions, notamment le plaisir. Au début, il produisait des bruits de gorge, puis le babillage est venu s'installer au fur et à mesure qu'il découvrait la relation à l'autre. T. commence à s'affirmer, en tant qu'individu face à l'autre, ses moyens pour exprimer ce qu'il ressent se diversifient d'autant plus. Ainsi que le dit Poché (1993, 62) : prendre la parole, c'est se situer par rapport à l'autre. On sent bien cette évolution parallèle, entre le début du babillage et une affirmation de soi plus marquée chez T..

Fonction informative

Commentaires à propos de...

Au moment de mon observation, T. utilise sa voix quand il joue : il commente ses actions par des « oh » (quand ça ne marche pas), et il rit quand il réussit. Je disais, dans la rubrique sur la voix, que T. était très silencieux. Il produit, en réalité, plus de choses dans une relation duelle, car il est pleinement soutenu dans ses actions par un adulte. Dans le cadre de l'action conjointe, le langage, ici la voix, vient réguler l'échange.

T. a évolué, du point de vue des commentaires qu'il fait sur ce qui se passe. Il « raconte », en effet, plus de choses. Pendant un jeu à l'extérieur, il s'est cogné contre un

poteau en tombant. Quand je l'ai pris dans mes bras pour le consoler, il me montrait le poteau du doigt en pleurant. Cette attitude montre une réelle évolution dans sa relation avec l'adulte. N'ayant pas été présente au moment où il est tombé, il m'a raconté ce qui s'est passé. Je n'avais pas observé auparavant ce partage d'informations, et cette manière de se placer dans un espace temps différent de l'ici et maintenant, qui correspond à un début de récit.

Réactions de l'enfant face à l'adulte

Fonction interactionnelle

T. initie peu d'échanges avec l'adulte. Contrairement à d'autres enfants, il ne cherche pas la proximité avec l'adulte (en montant sur les genoux ou en demandant à être porté, à tenir la main...) qui pourrait être une façon d'entrer en contact avec lui.

Au fil des semaines, T. cherche peu à peu le regard de l'adulte pour initier un échange ou échanger des sourires. T. maintient également le contact avec l'adulte en souriant et en le regardant. Par ces signes, T. est plus présent dans l'échange. C'est pour l'instant sa seule manière de rentrer dans une forme d'interaction à visée sociale. On commence à observer chez lui un plaisir dans l'échange. En bénéficiant des interactions avec les adultes de son environnement, T. a pu investir la relation car il est considéré, par ceux qui l'entourent, comme un interlocuteur à part entière. Il prend donc, progressivement, une part active dans les échanges, car il sait qu'il peut en attendre une certaine réciprocité.

On retrouve cette découverte de la réciprocité dans les routines, son comportement a nettement évolué au cours de mon stage. Il participe peu aux jeux de routine ou d'échange au début de mon stage. L'éducatrice m'explique que, quand elle fait des jeux de routine (par exemple, elle les fait sauter sur ses genoux puis fait semblant de les laisser tomber), les enfants se bousculent pour avoir leur tour, seul T. reste un peu en retrait, il regarde la scène en souriant, mais ne demande pas son tour. Cependant, s'il elle l'invite à venir, il accepte volontiers. Dans une autre situation, lorsqu'un adulte fait le jeu de « la petite bête » avec un groupe d'enfant, les autres enfants partent en courant et crient. T. est le seul à ne pas réagir, il ne bouge pas face à l'adulte. Il le regarde en souriant. Il paraît avoir envie d'y participer, mais il ne sait comment s'inscrire dans le jeu. Nous avons également mis en place un petit jeu avec un autre enfant (M.). M. nous dit au revoir d'un geste de la main, je lui réponds, T. n'utilise pas de geste pour dire au revoir à M., puis nous refermons la porte derrière lui. Après un temps plus ou moins court, j'ouvre la porte d'un coup et M. est derrière. Les deux enfants

prennent du plaisir à ce jeu et rient beaucoup. T. me regarde quand nous attendons d'ouvrir la porte. Il a compris l'enjeu de la scène (la réapparition de M.), et prend du plaisir à le voir réapparaître.

T. fait également peu de jeux d'offre et d'échange. Je l'ai vu le faire pendant le goûter, il me tend des morceaux de biscuit. D'autres enfants le font à côté de lui, à ce moment là, je ne sais donc pas s'il procède par imitation ou s'il le fait de lui même, car je ne l'ai pas observé dans d'autres contextes. De même, j'ai eu du mal à mettre en place avec lui des jeux d'échange, comme les jeux de ballon, avec des tours d'action. J'ai constaté, qu'il commençait à participer aux tours d'action, en jouant avec lui avec une petite voiture. Au départ, quand je fais rouler la voiture vers lui, il ne réagit pas. Puis, il s'éloigne de moi en courant (et en souriant) pour la réceptionner, mais il ne me la relance pas.

J'ai noté une évolution, par rapport à ces petites routines. T. tient une feuille qui lui cache le visage, j'entame un jeu de « coucou » en faisant bouger la feuille, pour découvrir son visage. T. sourit quand je m'exclame, et il prolonge ensuite lui même le jeu (timidement) en bougeant la feuille. De même dans une autre situation, T. s'amuse à jeter une feuille par terre (après avoir vu un autre enfant le faire) que je ramasse, il l'a fait plusieurs fois de suite et plus tard, il m'a tendu la main en me regardant pour avoir la feuille que j'avais gardée. L'observation de T. en interaction avec ses parents montre qu'il cherche souvent à entrer dans ce type de jeux avec eux.

On a le sentiment d'être face à un enfant qui n'a pas l'habitude de la relation et des jeux avec l'adulte. Ses parents le laissent toujours dans la poussette, et l'emmenaient partout sans respecter le rythme de l'enfant (sommeil, alimentation). Cet enfant n'a pas bénéficié des interactions propres aux relations mère / enfant et du contact avec les parents : regard, handling, holding. Cependant, il répond aux invites de l'adulte à l'interaction. T. accepte, peu à peu, de rentrer dans le jeu qu'on lui propose mais, pour l'instant, il n'en est pas l'initiateur (il commence à peine à l'être).

Toutefois, T. a beaucoup changé au cours de mon stage. Nous avons remarqué avec l'éducatrice, qu'il entraînait de plus en plus en relation avec les adultes qui l'entourent. Il initie, peu à peu, des petits jeux, et il attend clairement des réactions de l'adulte. Par exemple, il joue avec moi en partant en courant, puis il se retourne en souriant pour voir si je le suis. De même, lors d'une séance seule avec lui, il se dirige vers la salle commune, puis je vois son visage réapparaître au coin d'un meuble, il me sourit. Il semble attendre que je vienne le chercher.

Imitation de l'adulte

T. imite beaucoup les adultes et les autres enfants. Il imite, de nombreuses fois, des gestes ou des choses que je fais, sans forcément m'adresser à lui : je suis passée, par exemple, dans un cerceau, il m'a suivie et l'a fait ensuite plusieurs fois. Une autre fois, je chatouille le ventre d'un enfant, à côté de lui, et T. refait le même geste, plusieurs fois. Une éducatrice m'a dit qu'elle avait aussi remarqué cela. Je suppose que c'est une façon, pour lui, de s'adapter aux situations.

L'imitation de l'adulte est un moyen de partager des émotions dans une situation, c'est un premier mode d'interaction. J'ai précisé également, dans la partie théorique chapitre 2, p. 25, que l'imitation n'est pas une imitation servile, mais un processus actif. Elle permet un ensemble d'élaborations mentales. L'imitation constitue une des premières formes de représentation. L'enfant, en imitant l'adulte, construit une représentation de son corps et de celui de l'adulte. Il se découvre également comme un agent de l'action. Il perçoit progressivement la différence entre « j'agis » et « tu agis ». Elle prend donc une place importante dans l'appropriation de la deixis. A travers l'imitation, l'enfant découvre qu'il peut avoir une action propre sur le monde. D'ailleurs, T. s'est approprié certains comportements qu'il imitait au départ. Je l'ai vu, une fois, courir vers une éducatrice, il suivait un autre enfant. Quand il est arrivé vers elle, il n'a pas cherché de contact particulier. Son comportement paraît, à ce moment là, désincarné. Par contre, je l'ai vu le refaire une autre fois, tout seul. Cette fois-ci, son attitude paraît plus authentique, il montre un réel plaisir à retrouver l'éducatrice.

Tours de rôles

T. prend, peu à peu, une place active dans l'interaction. Comme, je l'ai évoqué pour les routines, il participe progressivement aux jeux. Le tour de rôle dans le jeu, n'est pas encore réellement mis en place, cependant il commence à y répondre. On peut voir une alternance des tours d'action se profiler. T. s'installe également dans des petits dialogues, mais ces tours de parole restent très rares.

J'ai vu progressivement apparaître un début de babillage « bababa ». J'ai repris, plusieurs fois, ces productions pour les valoriser, T. sourit quand je l'imite. Il est entré, une fois, dans un petit tour de rôle, et a répondu à mon imitation.

T. entre dans un tour de parole car, au départ, ses productions ont été valorisées. L'imitation que j'ai faite, l'a aidé à comprendre que ses productions éveillent l'intérêt de l'adulte. A partir de ce ressenti, il peut réinvestir sa voix dans un échange, car il sait qu'elle

suscite de l'intérêt et qu'elle peut donc prolonger l'échange. Par ce type d'interactions, T. peut investir sa voix comme un médiateur de l'échange, et donc un support de communication.

Par ailleurs, le plaisir qu'il montre, quand je l'imité, met en avant l'importance du rôle de l'adulte comme un miroir des émotions. La réaction à ses productions l'aide à prendre conscience de la possibilité d'extérioriser ses affects. Il est ainsi considéré dans son individualité. Ayant pris conscience de ses affects, il peut ensuite chercher des moyens, de plus en plus efficaces, pour les exprimer.

Fonction heuristique

Co-construction

Pour l'instant, T. ne demande pas directement d'informations sur les choses. Il commence seulement à utiliser la médiation de l'adulte, pour obtenir quelque chose. Il n'en est pas encore à construire une signification. Il a, d'abord, besoin de consolider son lien avec l'adulte, et de découvrir tout ce qu'il peut attendre de lui.

J'ai, en effet, évoqué, dans la partie théorique chapitre 1, que l'enfant a besoin de construire une relation de confiance et de fiabilité avec ses parents, avant de pouvoir aller à la découverte du monde. Une fois que cette confiance est intériorisée, l'enfant peut accepter de se détacher de ses parents pour explorer le monde. Il sait qu'ils ne sont pas loin, et que leur présence bienveillante l'accompagne dans ses expériences. Il peut, à ce moment là, interroger le monde et impliquer l'adulte dans ses questionnements.

Réciprocité

A certains moments, T. réagit à la façon dont l'adulte s'exprime et s'accorde à ses productions. L'accordage lui offre la possibilité, comme l'imitation, de partager des affects avec l'autre. Il est important que cet accordage soit présent, car il constitue une première base pour la communication. Ces premiers moyens d'entrer en communication seront ensuite remplacés par d'autres pour aller progressivement vers le langage.

T. perçoit bien les intentions de l'adulte. Il réagit aux mimiques et aux intonations que son entourage utilise. Quand les enfants doivent s'asseoir sur un banc, T. ne respecte pas cette consigne ; l'éducatrice lui dit de s'asseoir, il répond tout de suite à sa demande. Il a bien perçu les mimiques et l'intonation qu'elle utilisait à ce moment là.

But de l'échange

Le but de l'échange est principalement instrumental. Toutefois, j'ai remarqué au cours de mon stage, que T. commence à solliciter des échanges avec l'adulte, en initiant de petits jeux du type « attrape-moi ». Je l'ai vu à plusieurs reprises faire semblant de partir en se retournant, pour que l'adulte le suive (il affichait un large sourire). Le sourire de T. indique bien qu'il établit une connivence avec l'adulte. Ces petits jeux sont une façon, pour lui, d'initier une interaction et d'attirer l'attention. J'ai abordé, dans la partie théorique chapitre 1, le plaisir de l'échange, la communication suscite beaucoup de plaisir chez les parents et leur enfant. T. découvre progressivement ce plaisir qu'il peut tirer des interactions.

Relation adulte / enfant / objet

Attention conjointe

Quand il joue avec un adulte, T. manipule puis il regarde l'adulte. Il se saisit des objets qu'on lui présente, et se tourne vers l'adulte, lorsqu'il le sollicite pour regarder un objet. Le regard lui permet de vérifier le partage de l'attention, il rend ainsi l'adulte témoin de ses expériences.

T. vocalise peu quand il demande un objet. Il n'est pas encore préoccupé par le nom des choses.

Fonction instrumentale

Au début de mon stage, T. commence à pointer pour attirer l'attention de l'adulte sur un objet qu'il veut atteindre. Par exemple, il pointe le doigt vers un aquarium en me regardant pour que je le porte. En découvrant la relation avec l'adulte, il comprend non seulement que l'adulte peut être un interlocuteur, mais aussi qu'il peut obtenir de nombreuses choses de lui. De ce fait, les conduites à but instrumental apparaissent plus fréquemment. Il met en oeuvre des moyens, de plus en plus variés, pour signifier ses intentions, avec par exemple plus de pointage, et de vocalisations.

L'interaction permet à l'enfant de se construire des outils pour communiquer, on perçoit bien cette dimension dans l'évolution générale de T.. Quand il veut du chocolat, il tend les bras, et tout le corps avec, en direction des bonbons. Il me regarde ensuite longuement pour que je lui en redonne. De même, il me tend un objet pour qu'on joue avec

ensemble. Dans une autre situation, ne parvenant pas à ouvrir une boîte de bonbons, il me l'a tendue en me regardant. Il demande activement l'aide de l'adulte, en lui faisant faire ce qu'il ne parvient pas à faire seul. Il s'insère de plus en plus dans une relation d'échange avec l'adulte. Il commence à considérer l'adulte comme un véritable médiateur entre lui et l'objet.

Il utilise le pointage proto-impératif. Le pointage lui sert donc pour l'instant à obtenir un objet. T. ne cherche pas encore à s'informer sur le nom des choses. Il se montre donc de plus en plus actif dans cette relation. Parallèlement, les moments de babillage apparaissent de plus en plus fréquemment. Il entre dans la communication à travers sa voix. La relation qu'il construit avec les éducatrices et ses parents (ils viennent toutes les deux semaines) lui permet de s'affirmer de plus en plus comme un sujet parlant et d'investir peu à peu la communication puis le langage.

Conclusion :

T. est sensible à ce que lui renvoie l'adulte. Il entre dans la relation que lui propose l'adulte, et commence à initier des échanges. T. prend de plus en plus de plaisir dans la communication, il découvre ce plaisir partagé.

Au cours des semaines, T. s'est de plus en plus affirmé face à l'adulte. Il se faisait plus oublier au début de mon stage. Grâce aux interactions, dont il a bénéficié, il a pu découvrir son statut de locuteur. Il initie une connivence avec l'adulte. On voit bien, chez lui le parallèle entre ce positionnement par rapport à l'autre et l'investissement de la voix. T. est reconnu comme un sujet parlant et pensant et il commence donc à prendre la parole et à raconter des choses. Il utilise pour l'instant de nombreux moyens non-verbaux, mais l'apparition du babillage montre que la voix tient toute sa place.

T. implique adulte dans l'action conjointe, surtout en relation duelle. Il a encore besoin de ressentir le soutien de l'adulte, pendant ses jeux, pour poursuivre ses expérimentations. Sinon, il passe rapidement de l'un à l'autre, et ne prend pas le temps d'expérimenter tous les possibles. Dans le jeu, on peut voir les enfants tisser un ensemble de choses à partir de petits riens. C'est là que s'extériorise toute la créativité de l'enfant. Chez T., cette créativité face aux objets ne s'exprime pas encore pleinement.

2.3 T. et ses parents

Ce que produit l'enfant / les réactions de ses parents.⁵

Fonction interactionnelle

Attire l'attention sur...

T. fait plus de tentatives pour attirer l'attention lorsqu'il est avec ses parents que lorsqu'il est dans le groupe. Il amène souvent des jouets à son père.

Son père s'ajuste au centres d'intérêts de son fils, mais il est difficile pour lui de rebondir sur ce que fait son fils. On peut voir, quelquefois, des parents qui imposent un jeu ou un jouet, le père de T. est dans l'attitude opposée. Il suit son fils dans ses déplacements, mais il ne s'affirme pas en apportant sa part personnelle de jeu. Il est difficile pour lui, de prendre sa place dans le jeu. Il se positionne plutôt en spectateur qu'en acteur des activités de son fils. Je pense qu'il a réellement envie d'échanger avec son fils, mais il ne sait pas comment s'y prendre. D'une manière générale, il ne parvient pas à ouvrir la situation en amenant des éléments nouveaux à partir des centres d'intérêts de T., il ne donne pas non plus à T. le nom des objets qu'il lui amène. Par conséquent, T. reste peu de temps sur le même jeu ou bien il devient passif dans la situation.

Nous avons vu en effet, dans la partie théorique p 20, que l'enfant a besoin du soutien de ses parents dans ses explorations. Les parents interprètent les intentions de l'enfant. Ils aménagent ensuite la situation pour aider l'enfant à arriver à ses fins. Ils accompagnent ainsi les tâtonnements de leur enfant. Bruner définit cet ajustement comme un « réglage minutieux ». Il s'agit d'un équilibre fin entre ce que l'on fait pour aider l'enfant et ce qu'on lui laisse faire seul.

Son père ne parvient pas à rendre le jeu vivant. Par exemple, il lui fait faire des tours en poussant un vélo, toujours à la même vitesse. Au départ T. est attiré par l'idée, puis il se montre passif et sans expression de plaisir (ni de déplaisir). Son père ne tisse pas d'histoire

⁵ Je voudrais préciser, avant de commencer cette présentation, que mon observation s'est plus centrée sur les interactions entre T. et son père. En effet la mère de T. s'occupait de son petit frère, elle était donc moins présente auprès de lui.

autour de cette activité, il ne suscite pas d'émotions chez son fils (par exemple en accélérant puis en ralentissant) et parle peu à T..

Gestes conventionnels de salutation

La mère de T. m'affirme qu'il ne dit pas merci, cependant elle ne lui demande pas de le faire pendant leurs interactions. Au moment de leur départ, les parents de T. font signe à leur fils, mais celui ne répond pas, il a pourtant l'air affecté de les voir partir. T. utilise un signe de tête pour signifier son refus pendant le repas. C'est un des seuls gestes conventionnels que j'ai observé chez lui.

Fonction informative

Commentaires à propos de...

T. rend ses parents témoins de ce qui se passe. Par exemple, il casse un bâton, puis le montre à sa mère. C'est une première forme de commentaire sur ce qui s'est passé de la part de T.. Il est difficile pour sa mère de reprendre ce que T. initie. Par exemple, quand T. lui montre le bâton cassé, elle n'ajoute aucun commentaires. Elle ne parle pas de ce qui s'est passé.

Le père de T. commente spontanément ce qu'il fait au fur et à mesure du change, en nommant les parties du corps, en verbalisant ses gestes. Dans la salle de jeu, il paraît plus en difficulté que pour le change.

Les soins sont régis par un ensemble de gestes connus et toujours identiques, cette structure semble aider le père de T. à installer des échanges avec son fils, et à s'émanciper dans la relation. Le jeu étant une situation plus ouverte et plus libre, le père de T. semble avoir des difficultés à organiser ses échanges. Le père de T. apparaît beaucoup plus effacé dans le jeu. Sa propre créativité ne s'exprime pas dans le jeu. Tous les comportements, que j'ai pu observer pendant les soins, n'étaient pas réinvestis dans le jeu. Par exemple, le père de T. commente ce qu'il fait quand il aide T. à enfiler sa veste « on passe le bras », « on met la veste » et ne le fait plus quand il joue. On note ici une fluctuation interlocutive⁶, l'utilisation des pronoms est inappropriée, cependant je souhaite quand même valoriser ce comportement chez le père de T., car c'est aussi une mise en mot de ce qui se passe, une forme de

⁶ La fluctuation interlocutive se réfère à l'utilisation erronée des pronoms personnels. Ce phénomène s'observe souvent quand un adulte s'adresse à un enfant. Il utilise pour parler à l'enfant le « je », le « il » ou le « on », dans des phrases du type « il va me faire un beau sourire ».

commentaire, et ils sont encore trop rares. Le plaisir, qu'il éprouve dans la relation, était beaucoup moins manifeste que pendant le change. D'ailleurs, T. produit beaucoup moins de choses. Cet exemple de situation, illustre l'aspect bidirectionnel des interactions, évoqué dans la partie théorique p. 16. Le père est encouragé par l'attitude de T. pendant le change, et ,parallèlement, le plaisir évident de son père, encourage T. à poursuivre l'échange.

La mère de T. a également des difficultés à donner une place au langage dans ses actions. Quand elle veut, par exemple, enlever T. de sa chaise, elle ne le prévient pas avant de le soulever de sa chaise et le sort d'un coup en arrivant derrière lui.

Les parents de T. ne valorisent pas les productions de leur enfant par des commentaires ou des attitudes positives. Cependant, le père de T. interprète beaucoup ce que fait son fils. Il répond à ses demandes, mais il ne met pas en mots ce qu'il a compris (du type « tu veux le camion »). Il verbalise quelquefois le comportement de son fils, et parle à sa place. Par exemple, quand ils jouent dehors, la mère de T. est adossée au toboggan et son père dit « pousse-toi maman tu me gênes. ». A une autre occasion, T. tend son verre vers sa mère qui lui tournait le dos (elle lavait de la vaisselle dans l'évier), et son père dit « maman attrape le verre. ». Ici encore il s'agit d'une fluctuation interlocutive. De la même façon que pour l'exemple précédent, je souhaite mettre en avant l'attitude du père de T., il interprète ce que fait son fils et formule ce qu'il observe (alors qu'il le fait rarement), même si les déictiques⁷ ne sont pas adaptés. En effet, il ne reprend pas la phrase, comme le décrit Laznik (chapitre 1, p.16), en utilisant dans le même tour de parole le « je » à la place de l'enfant, et le « tu », en disant par exemple « tu tends le verre à ta maman ». Les interventions du père de T., qui dit « pousse-toi maman tu me gênes », peuvent donner l'impression qu'il parle tout le temps à la place de son fils, et ne lui laisse pas d'espace pour prendre la parole. Je souhaite préciser que ça n'est pas le cas dans cette situation, car les parents de T. ont plutôt tendance à être silencieux. C'est pourquoi, il me semble que ces commentaires du père de T. sont plutôt positifs, ce sont des éléments sur lesquels on pourrait s'appuyer, dans le cadre d'un accompagnement parental.

Lors d'un jeu de ballon, T. prononce « hop » très distinctement. Je ne l'ai jamais entendu le dire au jardin d'enfant. J'ai valorisé cette production, les parents de T. l'ont ensuite reprise et investie. T. l'a répété de nombreuses fois. Ensuite, la mère de T. est restée sur cette

⁷ Les déictiques sont les éléments du discours qui se réfèrent à la situation d'énonciation (acteurs de l'échange, dimension temporelle et spatiale). Leur sens varie en fonction de cette situation, c'est la cas par exemple des pronoms « je » et « tu », ou des adverbes tels que « ici » « demain ».

production, et pendant toute une activité le « hop » a remplacé tout autre verbalisation chez elle. Cette production nous montre l'investissement affectif de T. auprès de ses parents. Il se manifeste à travers le langage. D'ailleurs, voyant l'effet que cela produisait chez eux, il l'a refait de nombreuses fois. Cet exemple met en évidence l'importance de la dimension affective dans le développement du langage. Comme je l'ai exposé dans le chapitre 1 de la partie théorique, elle est au cœur des acquisitions. Quand les parents reprennent les productions de leur enfant, ils montrent l'intérêt qu'elles suscitent chez eux. Elles contiennent ainsi, pour l'enfant, la relation d'attachement qu'il entretient avec ses parents. Ces productions seront, de ce fait, investies par l'enfant.

Fonction personnelle

Au moment du change, il y a de nombreux échanges entre T. et son père avec un réel plaisir partagé. T. vocalise beaucoup, il babille, on peut même reconnaître un début de variations d'intonation. Je n'ai jamais autant entendu la voix de T. dans le groupe. L'attitude du père de T., par ses verbalisations, ses caresses et ses mimiques, montre qu'il partage pleinement ce moment de plaisir.

T. s'oppose très rarement à ses parents, il ne l'a fait qu'une fois en s'asseyant par terre. Son père ne sait pas trop comment s'adapter à ce refus.

Réactions de l'enfant face à l'adulte

Fonction interactionnelle

T. se montre assez actif dans le contact, il instaure régulièrement des petits jeux avec ses parents. Pendant le change, le père de T. joue beaucoup avec son fils en lui faisant des chatouilles, des baisers sur le ventre, en lui croquant le pied. T. a d'ailleurs essayé de réitérer ces moments en montrant son ventre pendant le change du soir (il soulève son maillot). Il bouge beaucoup, réagit aux sollicitations de son père avec beaucoup de plaisir et de nombreux éclats de rire. Le père de T. introduit également un jeu de coucou, en mettant la serviette sur la tête de son fils. A la fin de l'après-midi, T. reprend ce type de jeu en se cachant le visage avec ses mains, en souriant. Ses parents réagissent très positivement, mais ils ne prolongent pas le jeu initié par T.. La mère de T. joue moins avec lui pendant le change, elle se limite plus aux gestes de soins, qui montre d'ailleurs un certain savoir-faire. A l'arrivée de son père, T. se montre beaucoup plus actif, son visage s'illumine.

T. initie des petits jeux avec son père, notamment avec une palette bleue posée au sol : il monte dessus en tenant la main de son père, puis il redescend comme s'il prenait son élan pour sauter vers son père. J'ai suggéré à son père de faire le même jeu sur une structure, il est pleinement rentré dans le jeu avec beaucoup de plaisir. Son père aide T. à monter sur le jeu, puis il lui tend les bras pour que T. saute vers lui. T. a tout de suite investi le jeu et l'a réitéré plusieurs fois. Au cours de la journée, T. initie souvent (discrètement) des petits jeux en se cachant au coin de la porte en souriant (avec un air de dire « attrape-moi »), ou en cachant son visage avec une casquette. Les mimiques, qui accompagnent ces propositions de jeu, montrent nettement l'envie de T. de rentrer dans un échange avec ses parents. Ils ne réagissent pas spontanément à ces invites, cependant quand je les verbalise, ils prolongent volontiers le jeu mais ne le font pas vraiment durer.

Le père de T. n'instaure pas de jeux de tours de rôle de sa propre initiative. Dans un jeu avec une voiture, T. envoie la voiture, son père ne réagit pas, je renvoie donc la voiture à T.. Son père reprend ensuite le jeu et ils poursuivent ainsi plusieurs échanges. La mère a aussi des difficultés à initier ce type de jeu. Elle rebondit moins sur ce que je lui propose. Nous jouons avec une trotteuse, T. ouvre le compartiment pour y mettre des brindilles que nous ramassons ensemble. La mère de T. reste debout et ne participe pas au jeu (peut être ai-je pris trop de place, ou je ne l'ai pas assez bien introduite dans le jeu). Cependant, elle a repris plusieurs fois des éléments que j'ai suggérés. La mère de T. a su créer un moment de jeu assez fort, elle fait la course avec lui. T. rit beaucoup dans cette situation et manifeste beaucoup de plaisir.

T. a eu plusieurs initiatives auprès de ses parents. Il les a emmenés vers des pissenlits pour jouer avec eux à souffler dessus. J'explique aux parents que nous avons déjà joué à souffler sur les fleurs, au jardin d'enfant et qu'il veut leur montrer ce jeu. Les parents s'emparent bien de la situation. Dans l'après-midi, j'ai pu aussi observer T. prendre la main de son père pour l'amener vers quelque chose. Il a moins d'initiatives de ce type au jardin d'enfant.

Les nombreuses initiatives de T. auprès de ses parents, qui sont moins marquées au jardin d'enfant avec les adultes qui l'entourent, indiquent qu'une relation s'est établie, malgré les difficultés des parents à s'ajuster à leur enfant. Pour l'instant, T. se dirige plus facilement vers son père que vers sa mère. Il se rapproche plus de lui et monte plus sur ses genoux. Il a mis en place des jeux d'offre et d'échange avec lui, notamment au moment du goûter. Il lui tend des biscuits et son père montre beaucoup de plaisir dans ces moments là. La mère de T. a moins joué avec lui, car elle s'occupait de son petit frère. Toutefois, elle a réussi à installer de

véritables moments de plaisir partagé qui seraient à encourager, notamment, quand elle fait la course avec son fils. Au moment du départ de ses parents, T. paraît très affecté par cette séparation, il avait un visage triste.

Imitation de l'adulte

T. imite quelquefois ses parents. Il reprend un geste de son père, qui se frotte les cheveux pour enlever une poussière, cette imitation a beaucoup fait rire les parents. Ils ont verbalisé l'événement. Je pense également que T. imite les productions de sa mère. J'ai en effet remarqué qu'il produit des bruits de gorge (comme des raclements gutturaux) quand il est content au jardin d'enfant. Ce type de production n'est pas très fréquent chez les enfants. J'ai ensuite compris qu'il reprend certaines productions de sa mère, qui fait cela plusieurs fois en le regardant et en s'approchant de lui. Nous pouvons noter que T. reprend les vocalisations de sa mère dans des moments de plaisir, même si elle n'est pas là (par exemple au jardin d'enfant). L'investissement affectif de la voix est ici manifeste.

Pendant le change, le père de T. reprend ses babillages en l'imitant, il l'inscrit ainsi dans une véritable communication. Cette imitation est importante pour l'enfant, car elle lui donne un reflet de son activité. Par ailleurs, en imitant l'enfant, les parents lui signifient qu'ils prennent en compte ses productions et qu'elles ont de l'importance pour eux. Les verbalisations de l'enfant sont ainsi associées à l'intérêt des parents. Il pourra donc les investir. L'imitation du père de T. est une forme de commentaire positif sur ses productions.

Fonction heuristique

Co-construction

Les parents verbalisent peu ce qui se passe dans le jeu. La co-construction du sens n'apparaît pas spontanément. Ils présentent beaucoup de difficultés à tisser un dialogue autour des événements du jeu. T. ne peut donc pas mettre en lien l'expérience et les mots qui en parlent. Dans la partie théorique p. 20, j'ai exposé le point de vue de Bruner, qui décrit le langage comme un instrument de régulation de l'action conjointe. Dans ce cas des parents de T., le langage ne prend pas cette place. Il sert surtout à maintenir le contact en appelant l'enfant.

Réciprocité

On a vu que le change a été un moment riche en échanges entre T. et son père. Il y a un véritable partage des émotions, à travers l'accordage. T. et son père s'ajustent l'un et l'autre et on sent un investissement de la relation chez chacun d'eux.

Le père de T. s'ajuste à son fils tant au niveau des postures que du langage. Il utilise le motherese quand il s'adresse à lui, et s'assied par terre avec lui dans la salle de jeu. Cet ajustement est plus difficile pour la mère de T.. Les rapports décrivent des difficultés d'adaptation de manière générale. En effet, T. a été placé car ses parents n'adaptaient pas leur mode de vie (qualifié de marginal) à un enfant en bas âge. Il n'y avait aucune prise en charge éducative. Le rythme des parents était désorganisé et incohérent. La mère de T. demandait à son fils de s'adapter à elle, et montrait des difficultés à répondre à ses besoins, à ajuster ses réactions aux demandes de son fils. Cependant, elle a des gestes appropriés lors des soins, qui témoignent d'un certain savoir-faire. Quand je la vois, la mère de T. a moins de problèmes d'adaptation. Elle n'attend plus que ce soit son fils qui s'adapte à elle. Toutefois, elle a encore du mal à ajuster son comportement. Elle utilise peu le motherese (elle l'utilise plus avec le jeune frère de T.), et n'accompagne pas ses sollicitations par le regard et une posture adaptée pour être au niveau de l'enfant. Par contre, elle accompagne son discours par des gestes. La mère de T. ne se met pas souvent à la hauteur de son fils. Il est arrivé qu'elle lui parle d'assez loin en marchant et en lui tournant le dos. Cependant, même en étant à côté de lui, T. ne répond pas. La mère de T. n'accentue pas ses intonations (comme dans le motherese) ses productions sont souvent monocordes (pas tout le temps bien sûr). Son attitude générale ne signale pas qu'elle s'adresse à son fils. Le fait qu'elle n'arrive pas à attirer l'attention de son fils pose problème dans la relation qu'elle entretient avec lui. Comme T. ne répond pas, elle ne se sent pas valorisée dans son rôle de mère.

But de l'échange

La mère de T. a tendance à agir à sa place, elle lui laisse peu l'occasion de le faire seul. Par exemple avec la trotteuse, elle lui ouvre le compartiment et le referme, sans lui expliquer comment faire, ni lui demander de le faire lui-même. De manière générale, ses parents lui demandent peu de faire des choses, ou d'aller chercher des objets. Ils utilisent peu la fonction effectrice du langage, ils font les choses à sa place.

Cependant, lors de ma seconde visite, le père de T. lui fait faire beaucoup plus de choses. Il demande même, à plusieurs reprises, à sa compagne de le laisser faire.

Relation adulte / enfant / objet

Attention conjointe

Comme nous l'avons vu précédemment que la mère de T. parvient difficilement à attirer l'attention de son fils, les séquences d'attention conjointe sont donc plus rares avec elle. Pendant les épisodes d'attention conjointe, les parents de T. font très peu de commentaires. Ils ajoutent peu d'informations autour de l'objet, ils ne proposent donc pas de feed-back augmentatif. J'ai essayé d'introduire des onomatopées, quand ils jouent avec une voiture, mais cela n'a pas été repris. Cependant, le père de T. introduit des situations différentes avec ce même vélo, en faisant semblant de le faire tomber de la galerie. Mais T. ne réagit pas vraiment, peut être parce que l'intonation et le comportement général de son père n'accompagnent pas assez cette proposition. J'ai remarqué, d'une façon générale, qu'il n'y a pas de dramatisation vocale du jeu, ni de dimension temporelle dans l'action. Les parents de T. ne mettent pas en avant les différents temps de l'action. Par exemple, quand ils jouent au toboggan avec leur enfant, ils ne signalent ni le départ, ni l'arrivée par des expressions du type « attention, on y va », « un, deux, trois, partez », « voilà », « c'est fini », ou par des intonations appropriées. Ils ont des difficultés à introduire des modifications dans l'action ou dans le jeu qui feront réagir l'enfant et qui maintiendront son intérêt pour le jeu.

Les parents de T. introduisent peu d'objets dans la relation. Ils n'amènent pas beaucoup d'éléments de la réalité extérieure dans la relation. Le père de T. suit son fils, mais il n'intègre pas de nouveaux objets dans le jeu. Ce rôle des parents est pourtant important dans la relation que l'enfant entretient avec le monde. J'ai évoqué, dans la partie théorique p. 20, le point de vue de Winnicott, selon lequel, les parents insufflent dans le jeu « l'expérience culturelle ». Souvent, les parents de T. ne lui expliquent pas comment on peut utiliser l'objet. Ils n'en montrent pas toutes les possibilités. Par exemple, avec une toupie, le père de T. le regarde la manipuler, mais il ne lui explique pas comment on la fait tourner et ce qui se passe quand elle tourne (ce qu'on voit, ce qu'on entend). La mère de T. lui donne un trousseau avec de nombreux porte-clefs, mais elle ne le regarde pas avec lui, et ne fait pas de commentaires sur cet objet. Pourtant, T. sollicite l'adulte en lui amenant des objets pour jouer avec lui. Dans la salle de jeu, T. a amené un tableau de découverte, son père n'a pas saisi l'occasion en adaptant sa posture et en montrant à T. ce qu'on pouvait faire avec, il ne l'invite pas non plus à manipuler l'objet. Les parents de T. ne parviennent pas à investir le jeu comme un moyen d'introduire ce lien avec le monde.

T. interroge ses parents sur ce qui se passe pendant le jeu, il établit activement une attention conjointe, mais ses parents lui apportent peu de réponses.

Fonction instrumentale

T. utilise la médiation de ses parents pour obtenir l'objet qu'il désire. Son père répond à ses demandes en lui donnant l'objet, mais il ne verbalise pas les requêtes de T.. Au moment du goûter T. pointe plusieurs choses à la suite, sans rester sur une demande précise. Peut être est-ce pour tester la régularité des réponses de son père. En réitérant plusieurs demandes, il peut chercher à voir si son père va lui répondre à chaque fois. Son père lui demande ce qu'il veut, nous n'arrivons pas vraiment à voir ce qu'il désire.

Conclusion :

Les parents de T. ont beaucoup de mal à s'inscrire dans le jeu. Ils parviennent difficilement à jouer avec T. et à l'accompagner dans sa découverte du monde. Les objets ne sont pas présentés, le père de T. le suit dans ses déplacements, mais il ne tisse rien autour de ce que T. lui apporte, T. se désintéresse donc rapidement des jouets. Comme ses parents ont des difficultés à le soutenir dans le jeu, T. n'explore pas toutes les possibilités de l'objet. On ne le voit pas expérimenter tous les possibles à partir des objets. La transmission de « l'héritage culturel » ne se fait pas vraiment, les parents ne lui donnent pas beaucoup de choses à entendre ou à voir. Le père de T. est beaucoup plus à l'aise pour établir une relation pendant les soins. T., par ses productions avec ses parents, montre l'investissement affectif qu'il a auprès d'eux. On voit bien ici comment la parole de l'enfant se nourrit du lien construit avec les parents. D'ailleurs, T. les invite souvent à jouer avec lui, il présente plusieurs fois des jeux à son père.

3 Réflexions critiques

3.1 Bilan des observations

Ces observations font apparaître des comportements dans la communication très différents entre les deux enfants. Elles m'ont permis de donner corps aux éléments théoriques, que j'ai abordés pour ce travail. J'ai pu, par ces observations, mieux en comprendre les tenants et les aboutissants. Cet ancrage pratique, m'a aussi donné la possibilité de faire le lien entre les différentes approches abordées.

T. s'inscrit dans l'interaction, il répond à l'adulte et s'accorde avec lui, mais il reste en retrait par rapport à lui, il commence à peine à initier l'interaction par le biais de petits jeux ; parallèlement il babille de plus en plus fréquemment. Il reste tout de même discret dans l'interaction. M. au contraire est très présent dans l'échange, il exprime pleinement ses attentes et son individualité. Pour lui, le langage est un régulateur de l'interaction. Il l'utilise pour solliciter l'adulte et maintenir son attention. On voit bien, à travers ces deux enfants, que le langage participe à la construction de l'identité. Le fait de prendre la parole demande une affirmation de soi, qui se construit dans la relation.

M. imprime son individualité dans l'échange. Il sait très bien faire ressentir au travers du langage ce qu'il attend de l'autre. On sent cependant chez lui, malgré un langage en bonne voie, un besoin très fort de reconnaissance, à travers les nombreuses sollicitations auprès de l'adulte. Dans le groupe, beaucoup de ses interventions consistent à attirer l'attention de l'adulte sur lui. Le lien entre la confiance, que l'enfant peut ressentir pour l'adulte, et la capacité à entrer dans le jeu, est ici évident. L'enfant doit être sûr que l'adulte, qui est disponible avant le jeu, le sera tout autant après. Il peut donc l'oublier un instant. Chez M., cette confiance n'est pas suffisante pour qu'il accepte de se séparer de l'adulte, pour entrer dans l'espace potentiel qu'est le jeu. Au sein du groupe, il cherche donc principalement à entretenir le lien, pour se garantir une exclusivité auprès de l'adulte. Cette recherche de contact est apparente dans son utilisation du langage.

Cette affirmation de soi est beaucoup moins évidente chez T., car il n'a pas encore découvert toutes les possibilités de la relation. Il n'a donc pas pu se construire comme un individu à part entière, pouvant faire partager ce qu'il ressent. Il commence à le découvrir, c'est pourquoi, malgré son âge, il n'est pas préoccupé par le nom des choses. Il teste, pour l'instant, la réciprocité de la relation. Il a d'abord besoin de comprendre qu'il peut agir sur

l'autre, et que sa voix peut en être le moyen. L'observation de T. a vraiment fait apparaître le parallèle entre la relation qui se construit et l'investissement de la voix.

L'observation de T. et ses parents met en évidence l'investissement affectif de la voix décrit par Diatkine (chapitre 1, p. 14). C'est pendant les moments de plaisir partagé que T. a le plus fait entendre sa voix, et notamment pendant le change. La différence d'attitude entre le change et le jeu est évidente. Pendant le jeu, le père de T. était moins à l'aise, il manifestait moins de plaisir, de ce fait, T. vocalisait beaucoup moins. Alors que pendant le change, l'attitude du père encourageait T. à babiller, et les réponses de son fils confortaient le père dans ses conduites. Cette dynamique a été complètement perdue quand ils sont allés jouer. Cette observation m'a permis de voir concrètement les processus bidirectionnels, qui sont en jeu dans l'interaction.

Elle m'a permis également de confirmer l'importance de l'ajustement. Le rôle du motherese m'est apparu clairement, dans les tentatives de la mère de T. pour attirer l'attention de son fils. Ces tentatives s'avéraient infructueuses, car elle ne l'utilisait pas, T. ne percevait donc pas qu'on s'adressait à lui.

L'exemple de T. et ses parents, illustre l'importance de l'étayage des parents, tant du point de vue de l'utilisation de l'objet, que du langage. Comme ses parents ont des difficultés à soutenir le jeu, T. reste très peu de temps sur les objets. D'ailleurs, les parents de T. ont eux-même du mal à exprimer leur créativité dans le jeu. Ce qui explique sûrement les difficultés de T.. Il est difficile pour eux d'amener « l'héritage culturel » décrit par Winnicott. Ils expliquent peu l'utilisation des objets, d'ailleurs le langage accompagne peu les actions d'une manière générale.

Nous pouvons aussi mettre en avant chez T., le lien entre la créativité et l'expression de soi. Je remarquais plus haut que T. ne s'affirmait pas beaucoup dans l'échange. Nous pouvons faire le parallèle avec la créativité dans le jeu. En effet, être créatif c'est imprimer sa marque sur la réalité, c'est une manière d'exister à part entière. On retrouve cette difficile affirmation de soi dans le jeu et dans la communication.

D'une manière générale, ces observations m'ont également permis d'affiner mon regard au fil du stage, et d'apprendre à voir ce qui est là et non ce que l'on s'attend à voir.

Par l'observation de T. avec ses parents, j'ai pu voir quels types de difficultés les parents pouvaient rencontrer dans l'interaction. Cette situation m'a permis également, d'entamer une réflexion sur l'aide apportée en tant que professionnel. Comment faire passer les éléments importants, comment se positionner par rapport à la relation parents-enfant ? J'ai

soulevé ces questions dans les critiques des grilles. Il me semble que l'aide aux parents doit être considérée comme un véritable accompagnement, dans lequel les parents sont toujours valorisés dans leur rôle, pour qu'ils puissent réinvestir pleinement la communication.

Du point de vue de la grille que j'ai créée, il me semble qu'il serait intéressant d'affiner l'analyse des réponses des parents.

On pourrait, d'abord, avoir une analyse linguistique des réponses parentales plus systématique. Elle nous permettrait de voir, par exemple, plus précisément la forme que prennent leurs réponses. J'ai évoqué les feed-back augmentatifs, mais cette dimension pourrait être abordée de manière plus approfondie. Elle permettrait de bien cibler ce qui est apporté par les parents au niveau de la langue (expansion) : proposent-ils des formes de phrase plus complètes syntaxiquement, et au niveau des connaissances sur le monde (extension) : apportent-ils des informations supplémentaires, des nuances etc...

De même, dans une approche plus formelle des productions, il serait intéressant de voir, de façon précise, comment se passe la gestion des tours de parole. La place que les parents laissent à l'enfant dans les tours de parole serait à approfondir. On pourrait, par exemple, voir plus précisément comment les parents aménagent les tours de parole pour que l'enfant puisse y prendre part activement.

Je pense que l'observation des fonctions du langage, utilisées par les parents, pourrait apporter des données intéressantes quant au fonctionnement des échanges. On pourrait voir ainsi, si les parents valorisent, par exemple, l'expression personnelle, en parlant des émotions, s'ils cherchent à comprendre les représentations de l'enfant, en lui posant des questions ; ou s'ils sont plutôt dans des requêtes directives, s'ils passent beaucoup de temps à appeler l'enfant, à réguler son comportement etc...

J'aurais pu également aborder la qualité des interprétations et des commentaires et la façon dont ils sont produits. En effet, une éducatrice m'a rapporté plusieurs observations, qu'elle a faites, qui montrent que les interprétations ne sont pas toujours bénéfiques dans l'échange. Les commentaires peuvent être insuffisants, mais ils peuvent aussi être trop abondants. L'éducatrice m'a décrit une mère qui faisait beaucoup de commentaires, l'enfant manifestait des signes de malaise : il détournait la tête. Les commentaires n'enrichissent pas l'échange, car la mère ne parvient pas à les ajuster et à laisser une place à l'enfant. D'autre part, certaines interprétations ne sont pas ajustées à l'enfant. La mère d'un enfant interprétait, par exemple, le comportement de son fils sans ce processus de décentration, et d'identification à lui. Elle interprétait en fonction d'elle, et non en fonction de l'enfant, ses interprétations

n'étaient donc pas adaptées. Il aurait donc été intéressant d'approfondir cette notion d'interprétation en recontextualisant les interprétations des parents, afin de mieux en apprécier la justesse.

Un travail plus fin autour des réponses des parents pourrait enrichir l'observation. Cependant, il faudrait ne traiter que cette dimension pour en avoir une description complète. Je souhaitais rester dans une approche plus globale de la communication et des échanges.

3.2 Une grille comme support

L'idée de concevoir une grille, pour mieux appréhender l'investissement du langage de l'enfant dans la communication, est née des lectures que j'ai faites sur les interactions précoces parents / enfants. C'est une réponse que j'ai voulu proposer, à un moment donné de ma réflexion. Après l'avoir conçue et expérimentée, j'évalue mieux les apports, et les limites qu'imposent cette grille. Je souhaiterais donc aborder dans cette partie ces différents aspects.

3.2.1 Apports

La situation de communication représente une dynamique à la fois très complexe et très riche, de nombreux éléments interagissent en même temps. Une grille aide à hiérarchiser les données, et à structurer l'observation. Elle fait le lien entre le cadre théorique, dans lequel s'inscrit la démarche d'observation, et l'observation en elle-même. La présentation des grilles déjà existantes montre qu'elles reflètent un positionnement par rapport au langage, au patient, et au travail orthophonique ultérieur. Le choix des éléments, qui constituent la grille, et la manière dont ils sont présentés, met en avant un ancrage théorique précis.

3.2.2 Limites

Les limites de la grille sont liées à plusieurs paramètres : des paramètres purement techniques, d'autres liés à l'outil, et enfin certains inhérents à l'observateur.

D'un point de vue technique, il est très difficile d'observer, de noter et de jouer avec l'enfant en même temps. Il faudrait presque une personne qui ne fasse qu'observer une interaction entre deux autres, sinon le recueil des observations reste très parcellaire. Il est difficile d'appréhender, en même temps, toutes les dimensions qui entrent en jeu dans la communication. Par exemple, pour signifier une intention, le langage, les gestes, la proxémie, les mimiques vont toutes participer au message. Il faudrait filmer les échanges

pour pouvoir saisir correctement toutes les dimensions de la communication. Mais, l'introduction d'une caméra, et donc d'une tierce personne, peut gêner les interactions.

La grille est un support de l'observation, elle n'est pas une fin en soi. En effet, il ne faut pas oublier le travail d'interprétation qui est nécessaire suite à l'observation. La grille aide à objectiver et décrire des éléments de la situation de communication. Mais ils ne doivent pas rester tels quels, ces données brutes doivent nécessairement être interprétées pour devenir utilisables. La construction de la grille m'a demandé un travail de réflexion autour des notions qui sont synthétisées dans les rubriques. C'est ce même travail qui permet ensuite d'élaborer des interprétations, pour comprendre ce qui a été observé. La grille perd de son intérêt, si cette démarche d'interprétation n'est pas faite. L'utilisation d'une grille, quelle qu'elle soit, demande d'abord une démarche d'appropriation des notions qui sont abordées et synthétisées dans les rubriques. C'est pourquoi les grilles sont finalement difficilement transmissibles.

Le démarche d'interprétation consiste également à savoir élargir son regard. La construction d'une grille, quelle qu'elle soit, est liée à un ensemble de choix, il ne faut pas oublier que c'est un outil qui n'est pas exhaustif. Par ailleurs, le principe de la grille oblige à morceler les éléments que l'on veut observer. Les comportements dégagés, à l'aide de la grille, doivent être remis en lien entre eux pour avoir une vision globale du fonctionnement de l'échange. Il est nécessaire de prendre de la distance par rapport à ces rubriques.

De même, les éléments observés ne doivent pas être pris au pied de la lettre. Ils sont à replacer dans l'histoire du sujet, ils peuvent prendre des dimensions différentes en fonction de celle-ci. La grille ne peut pas remplacer une certaine sensibilité par rapport aux personnes et à la situation. Il faut savoir s'imprégner de l'enfant et de sa manière d'être pour mieux comprendre son fonctionnement.

L'observation est également rendue difficile par l'inhérente subjectivité de l'observateur. Il me paraît intéressant de confronter ces observations avec celles d'un autre professionnel, quand cela est possible. Chaque personne possède un ensemble de représentations autour du langage et de la communication, en fonction de son milieu et de sa culture. D'ailleurs, les échanges avec les autres professionnels du REMM ont fait partie intégrante de mon travail. Ils m'ont permis de confronter mes observations au regard des professionnels qui côtoient les enfants tous les jours. Pour leur part, les éducatrices ont pu bénéficier d'un point de vue extérieur sur les enfants et spécifique à ma formation. Ces regards croisés ont été très enrichissants pour moi.

Il faut également nuancer ce que l'on observe, car l'observateur, quand il est également acteur dans l'échange, implique sa personnalité dans l'échange, et il peut induire (ou pas) certains comportements. On ne peut pas échapper à ce biais lié à l'observateur.

Finalement la construction de cette grille m'a obligée à réfléchir sur les différentes dimensions qui entrent en jeu dans les premières interactions. J'ai essayé de mieux saisir les conditions qui permettent l'entrée dans le langage. A travers ces recherches, j'ai pu m'approprier un ensemble de concepts qui m'ont bien sûr aidée dans les observations. Il est difficile, pour moi, de savoir au terme de ce travail, ce qui a le plus soutenu mon observation entre la réflexion autour des éléments théoriques et la grille en elle même. Je l'ai parfois remplie après coup, parce que la prise de note me gênait surtout en situation duelle. La grille m'a servi en quelque sorte de pense-bête. Je pense que l'on peut considérer que le travail que j'ai mené, en amont, pour l'élaboration de cette grille a représenté une sorte d'auto-formation, qui m'a aidée à affiner mon regard pendant la situation d'échange.

Conclusion générale

Je suis partie de l'idée que les outils de testing ne permettent pas de se faire une idée juste des compétences langagières d'un enfant ; car dans ces tests le langage n'est pas envisagé dans sa dimension discursive et interactive, il est étudié comme un « objet langue » sorti de tout contexte de communication. Je me suis interrogée sur la façon dont on pourrait appréhender le langage en tenant compte de la dimension psycho-affective et de la dynamique des interactions parents / enfant.

A partir de cette remarque, j'ai été amenée à réfléchir sur les processus qui entrent en jeu dans l'acquisition du langage. J'ai retenu deux aspects de ces apports théoriques :

L'entrée dans le langage s'inscrit dans une dynamique interactionnelle entre les parents et l'enfant. Ils ont chacun un rôle actif dans cette dynamique. Les apprentissages sont régis par une véritable coopération entre eux. Les parents, loin d'être un modèle statique, accompagnent l'enfant dans ses tâtonnements et lui permettent de se construire comme sujet parlant. C'est grâce à leurs nombreux ajustements, au sein des interactions, qu'ils offrent à l'enfant ces possibilités. L'enfant est lui aussi acteur de ses apprentissages. Il se questionne sur le monde, fait des hypothèses, et se montre résolument tourné vers ses proches. Il fait sienne une réalité, entre autres le langage, qui est d'abord extérieure à lui. La dimension affective est au cœur du processus d'apprentissage. L'enfant a d'abord besoin d'être reconnu pour se construire comme sujet parlant, il doit ensuite nécessairement avoir confiance en ses parents pour s'impliquer dans les apprentissages.

Les acquisitions, que l'on peut aussi décrire comme la transmission d'un héritage culturel, se construisent au fil des interactions. Mais ces interactions ne se font pas au hasard, c'est essentiellement par le jeu que cette transmission pourra s'effectuer. Dans le cadre du jeu, l'enfant explore toutes les possibilités : il fait des variations, des substitutions, des combinaisons. Il joue avec le langage, et lui imprime sa créativité. L'enfant s'interroge sur le langage et le monde qui l'entoure, il construit des hypothèses qui trouveront leur réponse dans l'interaction avec l'adulte.

J'ai élaboré sur ce constat un outil pouvant permettre aux orthophonistes de se faire une meilleure idée des compétences langagières en cours de construction chez les enfants entre 0 et 3 ans. J'ai également souhaité « tester » cet outil dans une situation pratique. J'ai réalisé une grille d'analyse de l'interaction à partir des apports théoriques et de cet ancrage pratique.

Cette grille a pour objectif de situer la place du langage dans les interactions parents / enfant et permet de voir :

- d'une part, comment l'enfant investit le langage dans sa relation avec ses parents (avec ses proches, ou avec des professionnels).
- d'autre part, comment les parents inscrivent l'enfant dans l'échange.

J'ai ensuite testé la pertinence de la grille en situation. L'observation a porté essentiellement sur deux enfants et sur une dyade parents / enfant, pour permettre une analyse plus fine des interactions. Il serait bien sûr intéressant de pouvoir poursuivre ce travail avec d'autres couples parents / enfants.

Au terme de ces observations, j'ai posé un regard critique sur mon travail, en tirant un certain nombre de conclusions quant à sa pertinence et son adéquation avec les apports théoriques. A l'issue de cette analyse critique, un point paraît central : une grille, aussi exhaustive soit-elle, ne saurait être utilisée telle quelle, l'essentiel du travail, c'est à dire la question de l'évaluation de la compétence langagière, est surtout lié au regard que porte l'observateur sur la situation qu'il observe. En effet, aucun observateur ne peut faire l'économie d'un travail d'interprétation. Tout l'intérêt de la grille réside dans ce travail de mise en lien des données observées et des apports théoriques qui sous-tendent la grille. Ce travail est personnel à chaque observateur, l'intérêt de l'outil dépend de ce que l'on en fait.

Ensuite, cette réflexion sur la place du langage dans les interactions alimentée par l'observation des parents avec leur enfant, m'a conduite à réfléchir à la pratique professionnelle. La notion de rééducation serait plutôt à considérer comme un accompagnement, dans lequel l'enfant est placé au centre de la prise en charge.

En effet, les apports théoriques mettent en évidence le rôle central de l'enfant dans son travail d'appropriation. Il est nécessaire de lui donner la possibilité de s'impliquer dans cette appropriation, pendant le suivi qu'on effectue avec lui. On en revient à cette différence que j'ai évoquée au début de mon travail entre enseignement et apprentissage. Il me paraît nécessaire de placer l'enfant dans une dynamique d'apprentissage. On perçoit bien ici l'importance de partir d'un constat positif des compétences que l'enfant a mis en œuvre, qui sera le point de départ du travail orthophonique. Pour pouvoir placer l'enfant au centre du suivi, il faut nécessairement partir de ses préoccupations. L'accompagnement parental peut être envisagé de la même façon, les parents doivent s'approprier ce qu'on souhaite leur transmettre. Ils doivent intérioriser les conduites d'étayage, pour pouvoir les décliner en fonction de leur façon d'être. Ils pourront ainsi composer en fonction de leur personnalité.

La notion d'étayage apparaît alors centrale dans le travail avec l'enfant si l'on souhaite le rendre acteur de son évolution. Les conduites décrites dans la partie théorique peuvent être réinvesties dans la pratique professionnelle. Le patient doit être placé dans une situation qui lui donne une liberté de création (au sens large). L'orthophoniste apporte un soutien cognitif qui aidera l'enfant à aller plus loin tout en laissant une place à sa créativité.

L'ensemble de ce travail, les réflexions théoriques associées à la pratique en situation, la construction de la grille, et le travail d'écriture lié à ce mémoire a constitué pour moi une forme d'auto-formation. En effet, il m'a permis, d'une part d'avoir la possibilité d'affiner mon regard, et d'autre part de questionner sur le langage et sur mon positionnement par rapport aux patients et à leurs difficultés.

Bibliographie

ANCONA, L., *Conduites communicatives chez l'enfant : élaboration de grilles de la communication chez l'enfant*. Nancy, mémoire d'orthophonie dirigé par Dutel M-M., 1988.

BAUBONNIERE, P-M., *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Paris, PUF, 1998.

BERNICOT, J., *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris, PUF, 1992.

BOISSON-BARDIES (de), B., *Comment la parole vient aux enfants*. Paris, Odile Jacob, 1996.

BONNAUD ANCEY, M., *Le retard de langage à travers l'analyse fonctionnelle des interactions verbales : étude de cas auprès d'enfants scolarisés en moyenne et grande section de maternelle*. Lyon, mémoire d'orthophonie dirigé par Boisson D., 2001.

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

BRUNER, J. S., *Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, 1983.

CABREJO-PARRA, E. et coll., Remarques sur l'organisation de l'activité cérébrale chez l'enfant, in Les cahiers de Fontenay, *L'enfance du langage*, Fontenay Saint-Cloud, E.N.S., 1994, n° 75, p 31.

DELEAU M., Faire pour dire, dire pour faire : les échanges précoces et les débuts de la communication, in C.T.N.E.R.H.I, *L'enfant sourd avant trois ans : enjeux et embûches de l'éducation précoce*, Paris, C T N E R H I, 1979, p 33.

- DABBADIE, C., *Les troubles de la pragmatique du langage : utilisation du TOPL (Test Of Pragmatic Language) dans trois populations pathologiques : syndrome d'Asperger, Troubles dysphasiques, Thada*. Bordeaux, mémoire d'orthophonie dirigé par Etchegoyhen C., 2006.
- DELEAU, M., *Les origines sociales du développement mental*. Paris, Armand Colin, 1990.
- DIAKITE E., LEGROS C., *Guidance parentale et surdité chez l'enfant de 0 à 8 mois : création d'outils d'accompagnement familial, destinés aux parents d'enfants sourds de 0 à 8 mois suite au dépistage néonatal systématique de la surdité*. Toulouse, mémoire d'orthophonie dirigé par Laborde M-L., 2005.
- DIATKINE, R., *Langages et activités psychiques de l'enfant avec René Diatkine*. Montreuil, collectif coordonné par Van Waeyenberghe M., éditions du Papyrus, 2004.
- DREVILLE, N., GREVE, H., *Relation entre le langage et le jeu dans l'accès à la représentation*. Lille, mémoire d'orthophonie dirigé par Gilles P. et Paquay H., 2001.
- FRANCOIS, F., *Eléments de linguistique appliqués à l'étude du langage de l'enfant*. Paris, JB Baillière, 1978.
- FRUMHOLZ, M., Concepts de la thérapie voix-parole. *Le journal des professionnels de l'enfance*, 2001, n°9, p 65.
- FRUMHOLZ, M., La voix sourde comme un impensé culturel : quelques hypothèses pour rendre compte des freins à l'adoption d'une éducation bilingue pour les enfants sourds. *Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit*. 2006, n°29, p 123.
- GODIER, C., MERTZ, A., *Exploration des capacités de jeu symbolique chez des enfants présentant un retard de langage*. Nancy, mémoire d'orthophonie dirigé par Morel L., 2006.

- GOLSE, B., Entre psychanalyse et attachement, le concept de pulsion d'attachement comme moyen de penser la symbolisation en absence et en présence de l'objet, *Dialogue* 2007, n° 175, p 15.
- GOLSE, B., *L'être bébé* Paris, PUF, 2006.
- GOLSE, B., BURSZTEJN, C., *Penser, parler, représenter, émergences chez l'enfant*. Paris, Masson, 1990, collection médecine et psychothérapie.
- GUADEROY, F., MOREAU, M., *Ce qui se joue dans le jeu*. Nantes, mémoire d'orthophonie dirigé par Quentel J-C., 2003.
- GUERIN, T., *Evaluation des compétences pragmatiques chez des enfants d'âge scolaire*. Nantes, mémoire d'orthophonie dirigé par Jagot L., 2003.
- GUIDETTI, M., TOURETTE, C., Un outil original pour l'évaluation des compétences communicatives chez le jeune enfant : l'ECSP, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 1994, 42, p 185.
- GUILLEMAUT, J., MYQUEL, M., SOULAYROL, R., ANTIPOFF-CATHELINE, N., *Le jeu, l'enfant*, Paris, Expansion scientifique française, 1984.
- HACARD, M., *Lorsque l'enfant joue les liens de développement entre le langage et le jeu symbolique*. Strasbourg, mémoire d'orthophonie dirigé par Stroh M-M., 2000.
- HUGHES, C., SOARES-BOUCAUD, I., HOCHMANN, J., FRITH, U., Comportement social chez les enfants porteurs de troubles envahissants du développement : Effets du groupe, de l'informateur et de la « théorie de l'esprit », *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 1998, vol. 10, n°3, p 78.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris, Armand Colin / Masson, 1998.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C., Protocole d'observation des interactions mère-enfant sourd. *Les interactions mère-enfant sourd*, 1992, Volume 3, n° 6.
- KONOPCZYNSKI, G., De la musique avant toute chose. *Le journal des professionnels de l'enfance*, 2001, n°9, p 46.
- LAMOUR, M., BARRACO, M., *L'observation du bébé : méthodes et clinique*. Paris, Gaëtan Morin Editeur, 1999, collection interventions psycho-sociales.
- LECUYER, R., PECHEUX, M.-G., STRERI, A., *Le développement cognitif du nourrisson*. Paris, Nathan Université, 1994, tome 1.
- LELIEVRE, L., *Le « je » par le jeu*. Nantes, mémoire d'orthophonie dirigé par Baumard J., 2006.
- MAC DONALD, GILLETTE, *Evaluation des habiletés communicatives de l'enfant*. 1982.
- MONTFORT, M., JUAREZ, A., MONTFORT-JUAREZ, I., *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid, Entha pour Ortho édition, 2005.
- POUECH, F., *Du jeu symbolique à l'ordre du texte : jeu et hétérogénéité dans les pratiques langagières liées à l'écrit chez l'enfant*. Besançon, thèse en sciences du langage dirigée par Souchon M., 1997.
- PRUNIER, D., *Quelques idées de J-S. Bruner illustrées dans la perspective de la guidance parentale auprès d'enfants déficients auditifs*. Montpellier, mémoire d'orthophonie dirigé par Mondain M., 1999.
- RESPAUD, V., *Les précurseurs du langage comme indicateurs des troubles de la communication précoce*. Nice, mémoire d'orthophonie dirigé par Bilanges L., 2002.
- RIQUIER, C., *Le patient sujet de son travail orthophonique*. Strasbourg, mémoire d'orthophonie dirigé par Frumholz M., 2006.

- RONDAL, J. A., *L'interaction adulte / enfant et la construction du langage*. Liège, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983.
- ROULET, E., FILLIETTAZ, L., GROBET, A., *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt, New-York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2001, collection Sciences pour la communication.
- ROY, S., ANTHEUNIS, P., ERCOLANI-BERTRAND, F., *Dialogoris*, Nancy, COMMEDIC, 2003.
- SEARLE, J. R., *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris, Hermann, 1996, collection savoir.
- SNIEHOTTA, H., *Evaluation des capacités communicatives chez 5 enfants entre 3 et 4 ans présentant une expression orale très réduite*. Besançon, mémoire d'orthophonie dirigé par Chalumeau P., 2000.
- SOULE, M., CYRULNIK, B., *L'intelligence avant la parole*. Paris, ESF, 1998.
- VERNERO, I., Echelle d'observation des intentions communicatives, *Glossa*, 1996, n°51, p 32.
- VYGOTSKY, L., *Pensée et langage*. 3^e édition, Paris, La dispute, 1998.
- WECK, G. et coll., *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.
- WINNICOTT, D. W., *Jeu et réalité l'espace potentiel*. France, Gallimard, 1971. Coll. connaissance de l'inconscient.

Articles internet :

Pragmatique (article sur Ducrot)

« Les lois du discours »

http://fr.wikipedia.org/wiki/Pragmatique#Les_actes_de_langage

THOMAS, N.

“Les interactions précoces entre le bébé et ses partenaires”

<http://www.chups.jussieu.fr/polysPSM/psychomot/devPSMobs/POLY.Chp.1.html>

RESERBAT-PLANTEY, D.

« D.STERN et l'accordage affectif mère/bébé : un élément central à connaître pour filmer des bébés. »

<http://imagesociete.ifrance.com/index4.htm>

CYRULNIK, B.

« Les niveaux affectifs »

<http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/EPS/Modelespsychisme/Cyrulnik.html>

CABREJO-PARRA, E.

« La construction du langage : dimension psychanalytique »

http://www.ac-orleans-tours.fr/ia18/ressources/Maitrise_langue/Actes_2005/Cabrejo_Parra.pdf

Conférences :

LAZNIK, M-C.

« Les interactions sonores entre les bébés devenus autistes et leur mère »

Colloque international de psychologie clinique et de psychopathologie « La voix dans tous ses états », Besançon, 7-8 novembre 2003.

« La voix de la sirène : prosodie de l'Autre primordial, véhicule d'étonnement et de joie »

Les rencontres APPOR 2005 « parents, enfants, un air de famille : Voix, éthique et parentalité », Nancy, 1-2-3 avril 2005.

Annexes

Annexes 1

Grilles d'analyse des interactions

Grille d'analyse des interactions

[illegible]

[illegible]

Attitudes face aux objets et à l'environnement.

L'environnement

- Est-il sensible à l'environnement sonore ?
- Est-il sensible aux personnes qui l'entourent (réaction aux voix, visages, attention tournée préférentiellement vers les êtres humains) ?
- Se tourne-t-il vers l'adulte au son de sa voix ?
- Y-a-t-il une exploration visuelle de l'environnement ?
- Montre-t-il une curiosité tournée vers les objets ?

Les objets

- A-t-il construit la permanence de l'objet ?
- Recherche-t-il activement des moyens pour atteindre un but ?
- Utilise-t-il la médiation de l'adulte (comme moyen) pour atteindre un but ?
- Manipulation des objets :
 - Peut-on observer une systématisation dans les actions effectuées sur l'objet :
 - Une même action sur plusieurs objets.
 - Plusieurs actions différentes sur un même objet.
- - L'enfant crée-t-il de nouvelles combinaisons ?

La voix

- Joue-t-il avec sa voix quand il est seul ? Quand il joue seul ?

Ce que produit l'enfant	Les réactions de ses parents	
<u>Fonction interactionnelle (voir grille)</u>		
★ Attire l'attention	<i>gestion des centres d'intérêt</i> → ★ Ajustement au centres d'intérêt de l'enfant. ★ Nomme-t-il ce qui attire l'attention de l'enfant?	
★ Gestes conventionnels de salutation, formules de politesse	<i>conventions dans interaction</i> ★ Les sollicite, y répond	
<u>Fonction informative</u>		
★ Nomme	★ Feed-back augmentatif	
★ Commente	- expansion - extension	
<i>Commentaires à propos de :</i>	<i>Commentaires : reprise des parents à propos de</i>	
★ Objet :	★ Interprétation, verbalisation	
★ Expérience concrète / action ;	des intentions de l'enfant (« oui, tu as faim »).	
- Événement.	★ Etat émotionnel de l'enfant.	
- Personne.	★ Action.	
★ Expérience abstraite	★ Besoins de l'enfant.	
- Sentiments.	★ Jeu.	
- Désirs.		
- Besoins.		
<u>Fonction personnelle (voir grille)</u>		
★ Refus	→ ★ En cas de refus de l'enfant. - Changement verbal. - Changement comportemental. - Changement d'activité. - Stimulations tactiles positives.	
★ Plaisir	→ ★ Partagent le plaisir, le verbalisent	
		Réactions aux productions de l'enfant Commentaires positifs par - Verbalisation. - Toucher. - Mimiques. Ajustement au niveau de l'enfant - ajuste ses productions - ajuste ses exigences

Réactions de l'enfant face à l'adulte	Comment l'adulte aménage-t-il l'échange
<u>Fonction interactionnelle (voir grille)</u>	
<i>Imitation de l'adulte.</i>	
★ Type.	
· Immédiate.	} Au niveau du corps
· Différée.	
· Transposée au niveau de l'objet.	
★ Forme.	
· Verbale.	}
· Gestuelle.	
· En réponse à l'adulte.	
<i>Tours de jeu</i>	
★ Prend son tour dans le jeu	★ Laisse-t-il l'enfant agir / prendre son tour dans l'action.
★ Offre / échange	
Inversent les rôles (agent / destinataire)	
<i>Turn-taking / tours de parole</i>	
★ Enfant prend son tour de parole	★ Laisse enfant initier un tour de parole.
	★ Signale l'emplacement du tour de parole de l'enfant.
	★ Chevauchement de tours de parole.
	★ Comment incorpore l'enfant dans l'échange « je » / « tu ».
<u>Fonction heuristique</u>	
<i>Co-construction</i>	
★ Demande des informations	★ En cas de message raté.
	- Demande-t-il des clarifications ?
	- Demande-t-il confirmation ?
★ Demande des explications	- S'assure-t-il que le message est compris ?
	★ Négocie-t-il- au cours de l'échange ?

Réactions de l'enfant face à l'adulte (suite)	Comment l'adulte aménage-t-il l'échange (suite)
<i>Réciprocité.</i>	
★ L'enfant réagit-il à la manière dont adulte s'exprime (expressions visage, intonation, gestes).	★ Ajustement à l'enfant : · Mimogestualité. · Motherese (intensité, hauteur, débit). · Accentuation des éléments importants. · Congruence éléments verbaux / paraverbaux / mimogestuels.
★ Y-a-t-il un accordage entre l'adulte et l'enfant (l'enfant calque ses productions sur celles de l'adulte par rapport à intensité, intonation etc...)	
★ Utilise les moyens de communication de son interlocuteur (communication verbale et non-verbale, intonations...)	
★ Comment l'enfant perçoit et comprend les intentions de l'interlocuteur.	
<i>But échange.</i>	
★ Instrumental. ★ Social.	★ Plaisir de l'échange. ★ Faire agir l'enfant. ★ Apporter qqchose (objet ou information).

Relation adulte / enfant / objet

Attention conjointe

★ Attention conjointe et intersubjectivité.

· Intersubjectivité primaire
tourné vers être humain :
- Contact oculaire et verbalisations alternées.

· Intersubjectivité secondaire
interactions objectales, introduction d'un objet :
- Manipule / joue puis regarde.
- Regarde et présente objet
sans regarder adulte.

· Intersubjectivité tertiaire alternance
relation à l'objet et relation à l'autre :
- Alterne le regard vers l'adulte et l'objet
en tendant l'objet

★ Réaction aux incitations de l'adulte vers une activité référentielle.

· Réagit-il à la mise en valeur de l'objet

- Regard.
- Prend objet.
- Vocalise.
- Sourire.

· Réagit-il à la présentation de l'objet
(avant de le montrer) ?

- L'enfant cherche-t-il une cible ?
- Regarde-t-il l'adulte
si cette cible n'est pas présente ?

★ Réactions des parents

- Maintiennent le contact
 - visuel
 - tactile
 - verbal

- Poursuivent l'échange
- Turn-taking
- Dialogue (Izarnik)

★ Réactions des parents

- Présentent l'objet
- Aident à la manipulation
(en même temps que l'enfant)
- Expliquent l'utilisation
- Montrent (puis laissent ensuite faire l'enfant)
- Encouragent l'enfant à continuer
- Proposent une modification de la situation

★ Focalisation de l'attention.

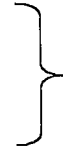
- Visuel.
- Tactile.
- Verbal.
- L'adulte agite l'objet devant lui
- L'adulte utilise une intonation appropriée

Régulation du contact :

- ★ Regard.
- ★ Proxémique
 - Distance proxémique
 - Se met à la hauteur
de l'enfant
 - Se met en face à face.

Relation adulte / enfant / objet (suite)

- ★ Initiatives d'activités référentielles pendant action conjointe.
- Emet-il des signaux pour signifier qu'il désire un objet
- Utilise-t-il le pointage accompagné de :
 - Vocalisations.
 - Formes phonétiques.
 - Formes conventionnelles.



- Appel prénom + expressions du type "regarde"

- ★ réaction de l'adulte
 - donne l'objet
 - nomme l'objet
 - verbalise la demande



Fonction instrumentale

- ★ Demande l'objet
- ★ Demande l'objet en le nommant
- ★ Demande de l'aide



- ★ Réactions des parents
 - Présentent l'objet
 - Aident à la manipulation (en même temps que l'enfant)
 - Expliquent l'utilisation
 - Montrent (puis laissent ensuite faire l'enfant)
 - Encouragent l'enfant à continuer
 - Proposent une modification de la situation

- Régulation du contact :*
- ★ Regard.
 - ★ Proxémique
 - Distance proxémique
 - Se met à la hauteur de l'enfant
 - Se met en face à face.

Annexe 2

Observations

des enfants

Annexes 2

Grilles des
observations des
enfants

Grille d'analyse des interactions : M.

		moyens utilisés																			
						éléments paraverbaux						éléments suprasegmentaux		éléments verbaux							
		pleurs	sourires	mimiques	cris	regard	toucher / contact	Proxémique	Attitude posture	gestes					intensité	intonation	vocalisations	proto-mots	mots		
										mimétiques	symboliques	conventionnels	pointage	idiosyncratiques					isolés	combinés	
Conduites																					
Fonctions du langage																					
Fonction interactionnelle																					
Salutations rituelles													X								
Attire attention																					
	sur lui						X								X					X	
	sur objet												X		X	X				X	
	sur personne																			X	
	sur événement																			X	
Formules de politesse													X								
Niveau de l'échange																					
Initie								X							X					X	
Maintient																					
	Turn-taking																				
	Acquiesce																				
	répond comportement de l'adulte																				
	Répond aux questions																				
	Imite												X							X	X
Prend son tour dans le jeu																					X
Termine																					
Demande l'approbation																					X

monem

en autr

[illegible]

Attitudes face aux objets et à l'environnement.

L'environnement

- Oui ++ {
- Est-il sensible à l'environnement sonore ?
 - Est-il sensible aux personnes qui l'entourent (réaction aux voix, visages, attention tournée préférentiellement vers les êtres humains) ?
 - Se tourne-t-il vers l'adulte au son de sa voix ?
 - Y-a-t-il une exploration visuelle de l'environnement ? *explor - cherche.*
 - Montre-t-il une curiosité tournée vers les objets ?

Les objets

- A-t-il construit la permanence de l'objet ? *oui*
- Recherche-t-il activement des moyens pour atteindre un but ? *utilise une chaise pour attraper un objet.*
- Utilise-t-il la médiation de l'adulte (comme moyen) pour atteindre un but ? *oui*
- Manipulation des objets :
 - - Peut-on observer une systématisation dans les actions effectuées sur l'objet :
 - Une même action sur plusieurs objets. *oui essais / erreurs.*
 - Plusieurs actions différentes sur un même objet.
 - - L'enfant crée-t-il de nouvelles combinaisons ? *1 jeu.*

La voix

- Joue-t-il avec sa voix quand il est seul ? Quand il joue seul ? *oui*

Ce que produit l'enfant	Les réactions de ses parents
<u>Fonction interactionnelle (voir grille)</u> ★ Attire l'attention ★ Gestes conventionnels de salutation, formules de politesse <u>Fonction informative</u> ★ Nomme <i>oui</i> ★ Commente <i>dessine puis dit "dessin exagéré"</i> <u>Commentaires à propos de :</u> ★ Objet : <i>x</i> ★ Expérience concrète / action ; <i>quand il joue</i> - Événement. <i>x</i> - Personne. <i>x</i> ★ Expérience abstraite <i>ce qui se passe</i> - Sentiments. <i>x</i> - Désirs. <i>x</i> - Besoins. <i>x</i> <u>Fonction personnelle (voir grille)</u> ★ Refus <i>x</i> ★ Plaisir <i>x</i>	<i>gestion des centres d'intérêt</i> ★ Ajustement au centres d'intérêt de l'enfant. ★ Nomme-t-il ce qui attire l'attention de l'enfant? <i>conventions dans interaction</i> ★ Les sollicite, y répond ★ Feed-back augmentatif - expansion - extension <u>Commentaires : reprise des parents à propos de</u> ★ Interprétation, verbalisation des intentions de l'enfant (« oui, tu as faim »). ★ Etat émotionnel de l'enfant. ★ Action. ★ Besoins de l'enfant. ★ Jeu. ★ En cas de refus de l'enfant. - Changement verbal. - Changement comportemental. - Changement d'activité. - Stimulations tactiles positives. ★ Partagent le plaisir, le verbalisent
	Réactions aux productions de l'enfant Commentaires positifs par - Verbalisation. - Toucher. - Mimiques. Ajustement au niveau de l'enfant - ajuste ses productions - ajuste ses exigences

Réactions de l'enfant face à l'adulte	Comment l'adulte aménage-t-il l'échange
<u>Fonction interactionnelle (voir grille)</u>	
<i>Imitation de l'adulte.</i>	
★ Type. · Immédiate. ✗ · Différée. } · Transposée au niveau de l'objet. ✗ Au niveau du corps	
★ Forme. · Verbale. ✗ · Gestuelle. ✗ · En réponse à l'adulte. <i>regard avant imitation.</i> <i>Reprend gestes dans compléments.</i>	
★ Prend son tour dans le jeu ✗ ★ Offre / échange ✗	★ Laisse-t-il l'enfant agir / prendre son tour dans l'action.
Tours de jeu	
Inversent les rôles (agent / destinataire)	
Turn-taking / tours de parole	
★ Enfant prend son tour de parole	★ Laisse enfant initier un tour de parole. ★ Signale l'emplacement du tour de parole de l'enfant. ★ Chevauchement de tours de parole. ★ Comment incorpore l'enfant dans l'échange « je » / « tu ».
<u>Fonction heuristique</u>	
Co-construction	
★ Demande des informations	★ En cas de message raté. - Demande-t-il des clarifications ? - Demande-t-il confirmation ?
★ Demande des explications	★ S'assure-t-il que le message est compris ? ★ Négocie-t-il au cours de l'échange ?
<i>Répète quand adulte dit qu'il ne comprend pas.</i>	

Réactions de l'enfant face à l'adulte (suite)	Comment l'adulte aménage-t-il l'échange (suite)
<i>Réciprocité.</i> ★ L'enfant réagit-il à la manière dont adulte s'exprime (expressions visage, intonation, gestes). X ★ Y-a-t-il un accordage entre l'adulte et l'enfant (l'enfant calque ses productions sur celles de l'adulte par rapport à intensité, intonation etc...) X ★ Utilise les moyens de communication de son interlocuteur (communication verbale et non-verbale, intonations...) ★ Comment l'enfant <u>perçoit</u> et <u>comprend</u> les intentions de l'interlocuteur. X ★ Ajustement à l'enfant : · Mimogestualité. · Motherese (intensité, hauteur, débit). · Accentuation des éléments importants. · Congruence éléments verbaux / paraverbaux / mimogestuels. <i>But échange.</i> ★ Instrumental. X quand il est seul ★ Social. X beaucoup quand il est dans le groupe. ★ Plaisir de l'échange. ★ Faire agir l'enfant. ★ Apporter qqchose (objet ou information).	

Relation adulte / enfant / objet

Attention conjointe

★ Attention conjointe et intersubjectivité.

- Intersubjectivité primaire
tourné vers être humain :
- Contact oculaire et verbalisations alternées.

★ Réactions des parents

- Maintiennent le contact
- visuel
- tactile
- verbal

- Poursuivent l'échange
· Turn-taking
· Dialogue (laznik)

- Intersubjectivité secondaire
interactions objectales, introduction d'un objet :
- Manipule / joue puis regarde. ✗
- Regarde et présente objet
sans regarder adulte.

★ Réactions des parents

- Présentent l'objet
· Aident à la manipulation
(en même temps que l'enfant)
· Expliquent l'utilisation
· Montrent (puis laissent ensuite faire l'enfant)
· Encouragent l'enfant à continuer
· Proposent une modification de la situation

- Intersubjectivité tertiaire alternance
relation à l'objet et relation à l'autre :
- Alterne le regard vers l'adulte et l'objet
en tendant l'objet

★ Réaction aux incitations de l'adulte vers une activité référentielle.

- Réagit-il à la mise en valeur de l'objet

- Regard. ✗
- Prend objet. ✗
- Vocalise.
- Sourire. ✗

- Réagit-il à la présentation de l'objet
(avant de le montrer) ?

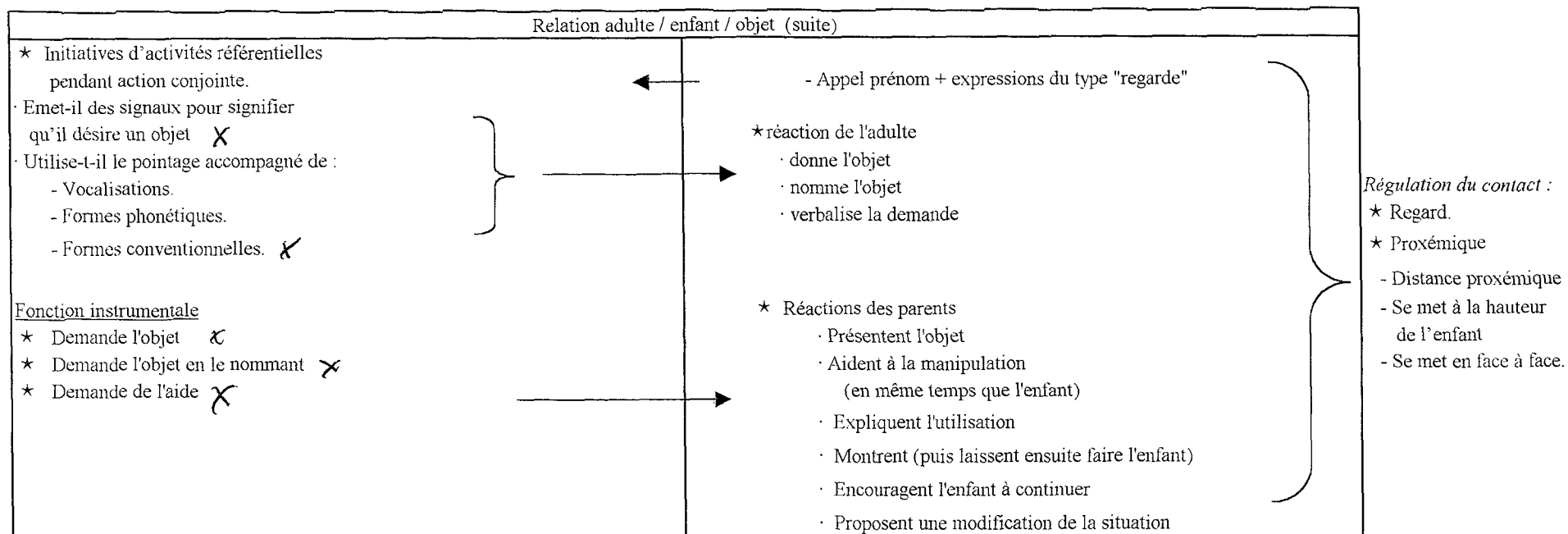
- L'enfant cherche-t-il une cible ? *oui*
- Regarde-t-il l'adulte
si cette cible n'est pas présente ? *oui*

★ Focalisation de l'attention.

- Visuel.
- Tactile.
- Verbal.
- L'adulte agite l'objet devant lui
- L'adulte utilise une intonation appropriée

Régulation du contact :

- ★ Regard.
- ★ Proxémique
- Distance proxémique
- Se met à la hauteur
de l'enfant
- Se met en face à face.



Grille d'analyse des interactions : T.

		moyens utilisés																				
						éléments paraverbaux								éléments suprasegmentaux		éléments verbaux						
		pleurs	sourires	mimiques	cris	regard	toucher / contact	Proxémique	Attitude posture	gestes					intensité	intonation	vocalisations	proto-mots	mots			
										mimétiques	symboliques	conventionnels	pointage	idiosyncratiques					isolés	combinés		
Conduites																						
Fonctions du langage																						
Fonction interactionnelle																						
Salutations rituelles																						
Attire attention																						
	sur lui			X																		
	sur objet			X																		
	sur personne																					
	sur événement																					
Formules de politesse																						
Niveau de l'échange																						
Initie																						
Maintient					X																	
	Turn-taking																					
	Acquiesce																					
	répond comportement de l'adulte																					
	Répond aux questions																					
	Imite <i>gestes / actions</i>																					
Prend son tour dans le jeu																						
Termine		X		X		X									X							
Demande l'approbation																						

*fixe bras
pour parler*

		moyens utilisés																					
						éléments paraverbaux							éléments suprasegmentaux				éléments verbaux						
		pleurs	sourires	mimiques	cris	regard	toucher / contact	Proxémique	Attitude posture	gestes					intensité	intonation	vocalisations	proto-mots	mots				
										mimétiques	symboliques	conventionnels	pointage	idiosyncratiques					isolés	combinés			
Conduites																							
Fonctions du langage																							
Fonction personnelle																							
Proteste		X		X	X	X			X														
Oui / Non			X																				
Plaisir			X															X					
Autres émotions																							
Fonction heuristique																							
Demande des informations																							
Demande des explications																							
quand il ne comprend pas																							
Fonction informative																							
Nomme	objet (présent / absent)																						
	action																						
	personne (présent / absent)																						
Commente	explique	rien	X	X														X					
	décrit																						
Fonction instrumentale																							
Demande objet													X	X				X					
Offre échange																							
Demande objet en le nommant																							
Demande de l'aide						X							X					X					

tend bras

tend objet

Attitudes face aux objets et à l'environnement.

L'environnement

- oui {
- Est-il sensible à l'environnement sonore ?
 - Est-il sensible aux personnes qui l'entourent (réaction aux voix, visages, attention tournée préférentiellement vers les êtres humains) ?
 - Se tourne-t-il vers l'adulte au son de sa voix ?
 - Y-a-t-il une exploration visuelle de l'environnement ?
 - Montre-t-il une curiosité tournée vers les objets ?

Les objets

- A-t-il construit la permanence de l'objet ? oui
- Recherche-t-il activement des moyens pour atteindre un but ? non
- Utilise-t-il la médiation de l'adulte (comme moyen) pour atteindre un but ? oui
- Manipulation des objets :
 - - Peut-on observer une systématisation dans les actions effectuées sur l'objet :
 - Une même action sur plusieurs objets.
 - Plusieurs actions différentes sur un même objet. ✕ jette - tape ballon.
 - - L'enfant crée-t-il de nouvelles combinaisons ?

La voix

- Joue-t-il avec sa voix quand il est seul ? Quand il joue seul ? non

Ce que produit l'enfant	Les réactions de ses parents
<u>Fonction interactionnelle (voir grille)</u> ★ Attire l'attention ★ Gestes conventionnels de salutation, formules de politesse <u>Fonction informative</u> ★ Nomme ★ Commente <i>Commentaires à propos de :</i> ★ Objet : ★ Expérience concrète / action ; - Evénement. - Personne. ★ Expérience abstraite - Sentiments. - Désirs. - Besoins. <u>Fonction personnelle (voir grille)</u> ★ Refus ★ Plaisir	<i>gestion des centres d'intérêt</i> ★ Ajustement au centres d'intérêt de l'enfant. ★ Nomme-t-il ce qui attire l'attention de l'enfant? <i>conventions dans interaction</i> ★ Les sollicite, y répond ★ Feed-back augmentatif - expansion - extension <i>Commentaires : reprise des parents à propos de</i> ★ Interprétation, verbalisation des intentions de l'enfant (« oui, tu as faim »). ★ Etat émotionnel de l'enfant. ★ Action. ★ Besoins de l'enfant. ★ Jeu. ★ En cas de refus de l'enfant. - Changement verbal. - Changement comportemental. - Changement d'activité. - Stimulations tactiles positives. ★ Partagent le plaisir, le verbalisent

Réactions
aux productions de l'enfant
Commentaires positifs par

- Verbalisation.
- Toucher.
- Mimiques.

Ajustement
au niveau de l'enfant

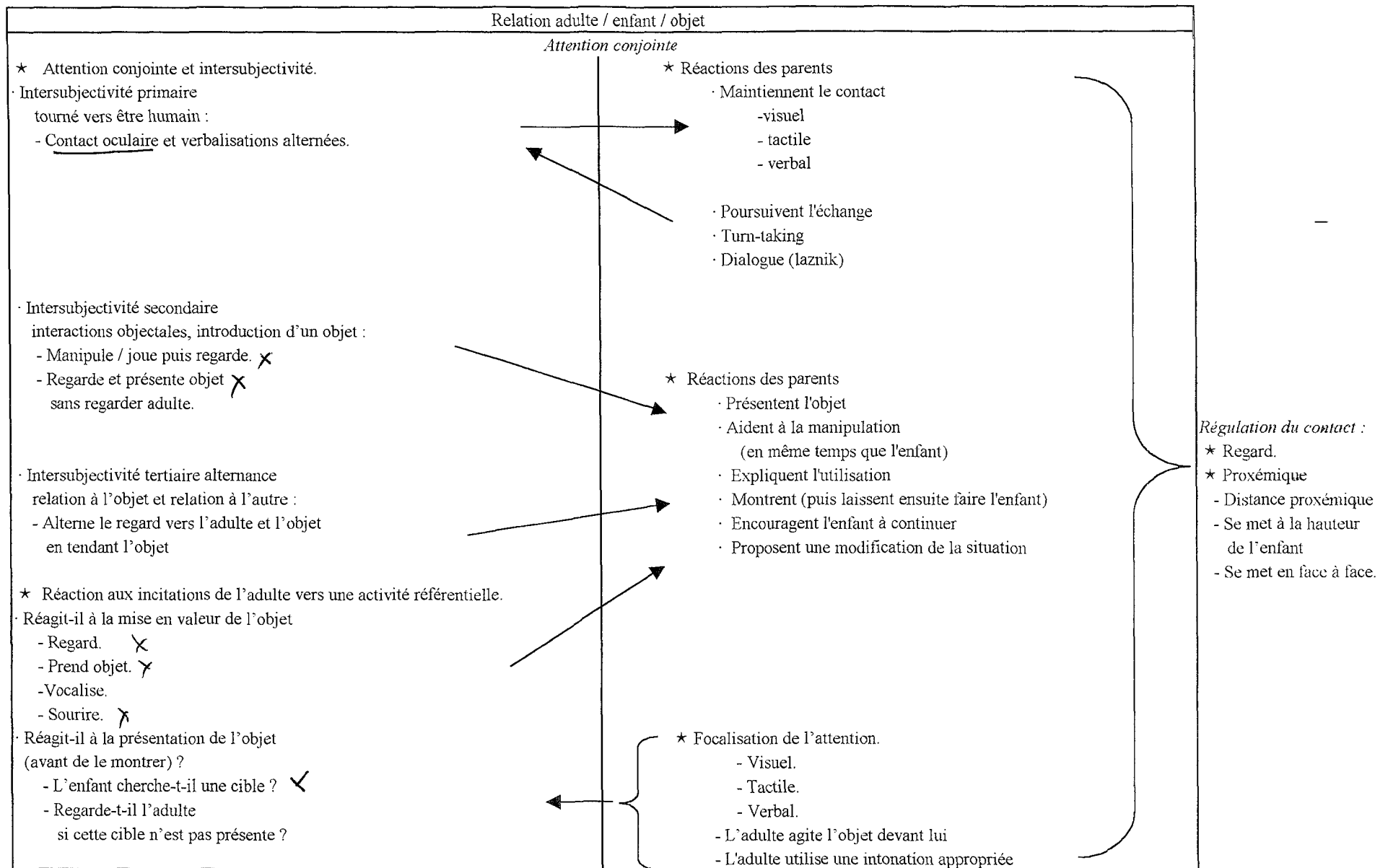
- ajuste ses productions
- ajuste ses exigences

oh " quand marche pas
(jeu)
ait quand il réussit.

× vocalisations

Réactions de l'enfant face à l'adulte	Comment l'adulte aménage-t-il l'échange
<u>Fonction interactionnelle (voir grille)</u>	
<i>Imitation de l'adulte.</i>	
★ Type. ☒ Immédiate. } Au niveau du corps ☐ Différée. } ☐ Transposée au niveau de l'objet.	
★ Forme. ☒ Verbale. "aba" ☒ Gestuelle. En réponse à l'adulte.	
★ Prend son tour dans le jeu commence à le faire	★ Laisse-t-il l'enfant agir / prendre son tour dans l'action.
★ Offre / échange ☒	
Inversent les rôles (agent / destinataire)	
<i>Turn-taking / tours de parole</i>	
★ Enfant prend son tour de parole	★ Laisse enfant initier un tour de parole. ★ Signale l'emplacement du tour de parole de l'enfant. ★ Chevauchement de tours de parole. ★ Comment incorpore l'enfant dans l'échange « je » / « tu ».
<u>Fonction heuristique</u>	
<i>Co-construction</i>	
★ Demande des informations	★ En cas de message raté. ☒ Demande-t-il des clarifications ?
★ Demande des explications	★ ☒ Demande-t-il confirmation ? ☒ S'assure-t-il que le message est compris ? ☒ Négocie-t-il- au cours de l'échange ?

Réactions de l'enfant face à l'adulte (suite)	Comment l'adulte aménage-t-il l'échange (suite)
<i>Réciprocité.</i>	
★ L'enfant réagit-il à la manière dont adulte s'exprime (expressions visage, intonation, gestes). <i>oui</i> ★ Y-a-t-il un accordage entre l'adulte et l'enfant (l'enfant calque ses productions sur celles de l'adulte par rapport à intensité, intonation etc...)? <i>oui</i> ★ Utilise les moyens de communication de son interlocuteur (communication verbale et non-verbale, <u>intonations</u>...) ★ Comment l'enfant perçoit et comprend les intentions de l'interlocuteur. <i>X</i>	★ Ajustement à l'enfant : · Mimogestualité. · Motherese (intensité, hauteur, débit). · Accentuation des éléments importants. · Congruence éléments verbaux / paraverbaux / mimogestuels.
<i>But échange.</i>	
★ Instrumental. <i>X</i> ★ Social. <i>X</i>	★ Plaisir de l'échange. ★ Faire agir l'enfant. ★ Apporter qqchose (objet ou information).



Relation adulte / enfant / objet (suite)

★ Initiatives d'activités référentielles pendant action conjointe.

· Emet-il des signaux pour signifier qu'il désire un objet

· Utilise-t-il le pointage accompagné de :

- Vocalisations. ✕
- Formes phonétiques.
- Formes conventionnelles.

Fonction instrumentale

- ★ Demande l'objet ✕
- ★ Demande l'objet en le nommant
- ★ Demande de l'aide

- Appel prénom + expressions du type "regarde"

★ réaction de l'adulte

- donne l'objet
- nomme l'objet
- verbalise la demande

★ Réactions des parents

- Présentent l'objet
- Aident à la manipulation (en même temps que l'enfant)
- Expliquent l'utilisation
- Montrent (puis laissent ensuite faire l'enfant)
- Encouragent l'enfant à continuer
- Proposent une modification de la situation

Régulation du contact :

- ★ Regard.
- ★ Proxémique
 - Distance proxémique
 - Se met à la hauteur de l'enfant
 - Se met en face à face.

T. et ses parents

Attitudes face aux objets et à l'environnement.

L'environnement

- Est-il sensible à l'environnement sonore ?
- Est-il sensible aux personnes qui l'entourent (réaction aux voix, visages, attention tournée préférentiellement vers les êtres humains) ?
- Se tourne-t-il vers l'adulte au son de sa voix ?
- Y-a-t-il une exploration visuelle de l'environnement ?
- Montre-t-il une curiosité tournée vers les objets ?

Les objets

- A-t-il construit la permanence de l'objet ?
- Recherche-t-il activement des moyens pour atteindre un but ?
- Utilise-t-il la médiation de l'adulte (comme moyen) pour atteindre un but ?
- Manipulation des objets :
 - - Peut-on observer une systématisation dans les actions effectuées sur l'objet :
 - Une même action sur plusieurs objets.
 - Plusieurs actions différentes sur un même objet.
 - - L'enfant crée-t-il de nouvelles combinaisons ?

La voix

- Joue-t-il avec sa voix quand il est seul ? Quand il joue seul ?

Ce que produit l'enfant	Les réactions de ses parents
<u>Fonction interactionnelle (voir grille)</u> ★ Attire l'attention ★ Gestes conventionnels de salutation, formules de politesse <u>Fonction informative</u> ★ Nomme ★ Commente Commentaires à propos de : ★ Objet : ★ Expérience concrète / action ; - Événement. - Personne. ★ Expérience abstraite - Sentiments. - Désirs. - Besoins. <u>Fonction personnelle (voir grille)</u> ★ Refus ★ Plaisir	<i>gestion des centres d'intérêt</i> ★ Ajustement au centres d'intérêt de l'enfant. <i>oui</i> ★ Nomme-t-il ce qui attire l'attention de l'enfant? <i>non</i> <i>conventions dans interaction</i> ★ Les sollicite, y répond <i>non</i> ★ Feed-back augmentatif <i>non</i> - expansion - extension Commentaires : reprise des parents à propos de ★ Interprétation, verbalisation des intentions de l'enfant (« oui, tu as faim »). ★ Etat émotionnel de l'enfant. ★ Action. ★ Besoins de l'enfant. <i>X</i> ★ Jeu. ★ En cas de refus de l'enfant. <i>refuse question</i> - Changement verbal. - Changement comportemental. - Changement d'activité. - Stimulations tactiles positives. ★ Partagent le plaisir, le verbalisent <i>je le lui pendant le change</i>

Réactions aux productions de l'enfant :

Commentaires positifs par

- Verbalisation. *oui pendant*
- Toucher. *le change*
- Mimiques. *plus rare pendant le jeu.*

Ajustement

au niveau de l'enfant

- ajuste ses productions
- ajuste ses exigences

mère pendant un jeu (+ rare).

Réactions de l'enfant face à l'adulte	Comment l'adulte aménage-t-il l'échange
<u>Fonction interactionnelle (voir grille)</u>	
<i>Imitation de l'adulte.</i>	
★ Type. · Immédiate. · Différée. · Transposée au niveau de l'objet.	
★ Forme. · Verbale. · Gestuelle. · En réponse à l'adulte.	
<i>Tours de jeu</i>	
★ Prend son tour dans le jeu	★ Laisse-t-il l'enfant agir / prendre son tour dans l'action.
★ Offre / échange	
<i>Inversent les rôles (agent / destinataire)</i>	
<i>Turn-taking / tours de parole</i>	
★ Enfant prend son tour de parole	★ Laisse enfant initier un tour de parole.
	★ Signale l'emplacement du tour de parole de l'enfant.
	★ Chevauchement de tours de parole.
	★ Comment incorpore l'enfant dans l'échange « je » / « tu ».
<u>Fonction heuristique</u>	
<i>Co-construction</i>	
★ Demande des informations	★ En cas de message raté.
	- Demande-t-il des clarifications ?
	- Demande-t-il confirmation ?
★ Demande des explications	- S'assure-t-il que le message est compris ?
	★ Négocie-t-il au cours de l'échange ?

oui mais imitait peu
de tours de jeu

tours de parole

très rares.

(quelques-uns pendant
le échange)

oui

non

non

Réactions de l'enfant face à l'adulte (suite)	Comment l'adulte aménage-t-il l'échange (suite)
Réciprocité.	
★ L'enfant réagit-il à la manière dont adulte s'exprime (expressions visage, intonation, gestes).	
★ Y-a-t-il un accordage entre l'adulte et l'enfant (l'enfant calque ses productions sur celles de l'adulte par rapport à intensité, intonation etc...)	★ Ajustement à l'enfant : · Mimogestualité. $\propto$ · Motherese (intensité, hauteur, débit). <i>jeie oui / mère non</i> · Accentuation des éléments importants. <i>non</i> · Congruence éléments verbaux / paraverbaux / mimogestuels. <i>oui</i>
★ Utilise les moyens de communication de son interlocuteur (communication verbale et non-verbale, intonations...)	
★ Comment l'enfant perçoit et comprend les intentions de l'interlocuteur.	
But échange.	
★ Instrumental. ★ Social.	★ Plaisir de l'échange. ★ Faire agir l'enfant. $\propto$ ★ Apporter qqchose (objet ou information).

Relation adulte / enfant / objet

Attention conjointe

- ★ Attention conjointe et intersubjectivité.
- Intersubjectivité primaire
tourné vers être humain :
 - Contact oculaire et verbalisations alternées.

- ★ Réactions des parents
 - Maintiennent le contact
 - visuel
 - tactile
 - verbal

difficile pour la mère.

- Poursuivent l'échange *jeu.*
- Turn-taking
- Dialogue (Iaznik)

- Intersubjectivité secondaire
interactions objectales, introduction d'un objet :
 - Manipule / joue puis regarde. ✗
 - Regarde et présente objet sans regarder adulte.

- ★ Réactions des parents
 - Présentent l'objet ✗
 - Aident à la manipulation (en même temps que l'enfant)
 - Expliquent l'utilisation
 - Montrent (puis laissent ensuite faire l'enfant)
 - Encouragent l'enfant à continuer
 - Proposent une modification de la situation

père suit mais ne attire pas attention sur des objets.

- Intersubjectivité tertiaire alternance
relation à l'objet et relation à l'autre :
 - Alterne le regard vers l'adulte et l'objet en tendant l'objet

- Régulation du contact :
- ★ Regard. *père oui*
 - ★ Proxémique *mère non*
 - Distance proxémique
 - Se met à la hauteur de l'enfant
 - Se met en face à face.

- ★ Réaction aux incitations de l'adulte vers une activité référentielle.
- Réagit-il à la mise en valeur de l'objet
 - Regard. ✗
 - Prend objet. ✗
 - Vocalise.
 - Sourire. ✗
- Réagit-il à la présentation de l'objet (avant de le montrer) ?
 - L'enfant cherche-t-il une cible ? ✗
 - Regarde-t-il l'adulte si cette cible n'est pas présente ?

- ★ Focalisation de l'attention.
 - Visuel. ✗
 - Tactile. *père.*
 - Verbal. ✗
 - L'adulte agit l'objet devant lui ✗
 - L'adulte utilise une intonation appropriée ✗

difficile pour mère.

Relation adulte / enfant / objet (suite)

- ★ Initiatives d'activités référentielles pendant action conjointe.
- Emet-il des signaux pour signifier qu'il désire un objet ✕
- Utilise-t-il le pointage accompagné de :
 - Vocalisations. ✕
 - Formes phonétiques.
 - Formes conventionnelles.

Fonction instrumentale

- ★ Demande l'objet ✕
- ★ Demande l'objet en le nommant
- ★ Demande de l'aide ✕

- Appel prénom + expressions du type "regarde"

★ réaction de l'adulte

- donne l'objet ✕
- nomme l'objet
- verbalise la demande

★ Réactions des parents

- Présentent l'objet ✕
- Aident à la manipulation ✕
(en même temps que l'enfant)
- Expliquent l'utilisation
- Montrent (puis laissent ensuite faire l'enfant)
- Encouragent l'enfant à continuer
- Proposent une modification de la situation

Régulation du contact :

- ★ Regard.
- ★ Proxémique
 - Distance proxémique
 - Se met à la hauteur de l'enfant
 - Se met en face à face.

Annexes 3

Grilles existantes

Echelle d'observation des intentions
communicatives

VERNERO, I., 1996

différents aspects afin d'insister sur la nécessité de disposer d'une méthode d'observation de ces comportements chez l'enfant de neuf mois et plus. Nous avons vu que l'enfant normal développe un système de communication non-verbal très riche qui contient déjà *in nuce* des structures linguistiques qui, en évoluant, construiront le système complexe du langage verbal. Il est donc intéressant de pouvoir posséder des instruments d'évaluation afin d'étudier et d'orienter les enfants qui se présentent dans nos services d'Orthophonie. Nous utilisons actuellement l'échelle d'observation des intentions communicatives* (ci-dessous).

Cette grille analyse les étapes des comportements "demande" et "déclaration" chez l'enfant entre 9 et 36 mois. Elle est connue des milieux spécialisés mais semble jusqu'ici avoir été peu utilisée dans la pratique clinique.

Il s'agit de relever les productions gestuelles, vocales et verbales, d'enfants très petits : neuf mois et plus. L'enfant est occupé à un jeu de construction ; on enregistre toutes ses productions à l'aide d'un magnétophone, d'une transcription ou d'un film vidéo. Productions par voie auditivo-verbo-phonatoire : mots, sens ; par voie visuelle : mimiques, gestes, regards, postures. On note également les éléments du contexte.

L'application de cette grille subdivise la "demande" et la "déclaration" en sous-catégories, permettant de classer la production des enfants lorsque ces productions sont déjà nombreuses et riches sur le plan communicationnel, même si les expressions gestuelles et vocales restent prévalentes. Vers trois ans, la fiche nous permet de vérifier l'existence des intentions communicatives, même celles qui concernent les règles sociales. Les performances deviennent de plus en plus diversifiées et se détachent du contexte concret où se trouve l'enfant. On passe de demandes d'attention à celles d'aide et d'information. La déclaration passe de l'évocation de l'objet présent à celle de l'objet absent, puis la description des actions propres, à l'expression de ses désirs, à la possession et enfin des assertions et des jugements. A trois ans, l'enfant normal peut raconter des événements du passé, peut anticiper et s'adapter aux règles générales de son groupe social. Cette modalité d'observation de la communication et des productions linguistiques de l'enfant ouvre actuellement plusieurs voies de réflexion. Nous cherchons, en ce moment, à recueillir le maximum de données, mais nous devons retenir que cette grille d'évaluation est un point de référence pour faire une première observation chez des enfants à risque de pathologie du langage.

*établie en 1979 par l'Institut de Psychologie du Centre National de Recherche de Rome et l'Institut de Psychologie de la Faculté de Médecine de Milan.

FICHE D'ANALYSE DES PERFORMATIFS

DEMANDE							RÈGLES GÉNÉRALES	EXPRESSION POLITESSE	EXCLAMATIONS	NON CLASSIFIÉES
D'ACTION			D'INFORMATION		D'ATTENTION					
ORDRE	DEMANDE	SUGGESTION	NOUVELLE	DE CONFIRMATION	APPELLATION	CONFIRMATION				
DÉCLARATION										
AU PRÉSENT						PASSE	FUTUR			
DESCRIPTION D'OBJETS						RECIT	RECIT			
EXTERNES		A PROPOS DU SUJET				PASSE	FUTUR			
PRÉSENTS	INVISIBLES	DÉCRIT SES ACTIONS	DÉSIR	POSSESSIF	AFFIRMATION DE SAVOIR					

Langage de l'enfant

BIBLIOGRAPHIE

— BATES E., BENIGNI L., BRETHERTON I., CAMAIONI L., VOLTERRA V. (1979). *The emergence of symbols : cognition and communication in infancy*. New York : Academic Press.

— BATES E., CAMAIONI L., VOLTERRA V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.

— BRUNER J. S. (1975). The ontogenesis of speech act. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.

— TAESCHNER T., VOLTERRA V. (1986). *Strumenti di analisi per una prima valutazione del linguaggio*. Bulzoni Editore - Roma.

— PIAGET J., INHELDER B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Grille d'analyse de la communication chez
l'enfant

ANCONA, L. 1988

A.2. PRESENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DE LA COMMUNICATION
CENTREE SUR L'ENFANT

I. <u>Approche générale</u>	J	R	Q	S	T
I.a. <u>Motivation à interagir:</u>					
- L'enfant communique-t-il ? _____					
- L'enfant communique par:					
. nécessité (pour demander quelque chose, requête...) _____					
. curiosité (vouloir connaître ce qui se passe autour de lui, connaître les autres) _____					
. plaisir (parce qu'il aime les échanges avec les autres) _____					
- Certaines activités favorisent-elles la communication chez l'enfant ? _____					
- Préciser lesquelles					
.....					
.....					
.....					
- Certaines activités ne sollicitent pas la communication chez l'enfant et sont même évitées par lui ? _____					
- Préciser lesquelles					
.....					
.....					
.....					
I.b. <u>Modes de communication utilisés par l'enfant:</u>					
- L'enfant communique-t-il ?					
. verbalement _____					
. gestuellement _____					
. autres modalités (précisez laquelle ou lesquelles)					
.....					
.....					
.....					

J: jamais, R: rarement, Q: quelquefois, S: souvent, T: toujours

ECHELLE DE COMMUNICATION
SOCIALE PRECOCE (ECSP)

GUIDETTI, M., TOURETTE, C., 1994.

item 14: essaie d'engager l'adulte dans un jeu de faire semblant en se référant à un objet absent ou en proposant un objet de substitution

Série "maintien de l'interaction Sociale" (MIS)

MIS Niveau 1 (simple)

item 1: pleure, s'agite et/ou s'accroche à l'adulte quand il est reposé (à terre)

item 2: idem à l'item 4 RIS durant les trois pauses en alternance entre l'adulte et la réponse de l'enfant.

MIS Niveau 2 (complexe)

item 3: attrape la serviette et l'enlève du visage de l'adulte, regarde et sourit à l'adulte obligatoirement.

item 4: pleure presque immédiatement quand l'adulte s'éloigne

item 5: indique par un geste ou une vocalisation et au moins 3 fois avec au moins un regard pendant les trois pauses qu'il veut continuer le jeu

item 6: idem à l'item 5 IIS, deux fois après la réponse de l'adulte

MIS Niveau 3.0 (conventionnel gestuel)

item 7: fait rouler ou offre un objet à l'adulte au moins trois fois avec un regard vers l'adulte en montrant de l'intérêt

item 8: idem 10 IIS, trois fois de suite en s'arrêtant pour voir la réaction de l'adulte

item 9: utilise un geste conventionnel 3 fois de suite soit pour répondre à l'invitation de l'adulte à propos d'un geste social ou d'un jeu avec un objet social soit pour amorcer une interaction sociale avec l'adulte.

MIS Niveau 3.5 (conventionnel verbal)

item 10: utilise au moins deux fois un mot unique dans un échange de 3 "tours" concernant soit, le salut, un jeu social, un jeu avec un objet social, un jeu d'échange d'objet, une taquinerie.

MIS Niveau 4 (symbolique)

item 11: prend 3 "tours" dans un jeu de faire-semblant impliquant un objet absent ou de substitution soit à l'initiation de l'adulte, soit de sa propre initiative

item 12: utilise au moins une combinaison de deux mots dans un échange de 3 "tours" concernant soit, le salut, un jeu social, un jeu avec un objet social, un jeu d'échange d'objet, une taquinerie, un jeu de faire semblant en réponse ou à l'initiative de l'adulte.

Echelle d'attention conjointe

Série "Réponse à l'attention conjointe" (RAC)

RAC Niveau 1(simple)

item 1: regarde un objet présenté silencieusement —

RAC Niveau 2 (complexe)

item 2: regarde le doigt de l'adulte et non l'objet ✓

item 3: suit la ligne du regard de l'adulte et/ou le pointage distal à droite et à gauche.

RAC Niveau 3.0 (conventionnel gestuel)

item 4: idem à l'item 3 RAC (mais trois réussites)

item 5: suit la ligne du regard de l'adulte et/ou son pointer du doigt à 180° derrière lui.

item 6: fait "oui" ou "non" de la tête ou pointe du doigt un objet ou une image en réponse à l'adulte

RAC Niveau 3.5 (conventionnel verbal)

item 7: regarde ou indique au moins 2 parties du corps ou objets de l'environnement que l'adulte a nommés

item 8: prend ou indique au moins deux des objets nommés par l'adulte

item 9: fournit au moins deux noms d'objets en réponse à l'adulte

item 10: utilise un mot pour répondre à l'adulte

item 11: utilise un mot pour indiquer à l'adulte qu'il n'a pas compris

RAC Niveau 4 (symbolique)

item 12: prend ou indique au moins 8 objets que l'adulte a nommés

item 13: idem à l'item 9 RAC pour au moins 5 objets

item 14: retrouve un objet caché

item 15: idem à l'item 10 RAC avec une combinaison de deux mots

item 16: idem à l'item 11 RAC avec une combinaison de deux mots

ECHELLE D'ADAPTATION SOCIALE
POUR ENFANTS (EASE)

HUGHES, C., SOARES-BOUCAUD, I.,
HOCHMANN, J., FRITH, U., 1998

ECHELLE D'ADAPTATION SOCIALE POUR ENFANTS (« E.A.S.E. »)

C. Hughes, I. Soares-Boucaud, J. Hochmann, U. Frith.

(Septembre 1998)

NOM:

Né le:

DATE

Code investigateur:

Personne interviewée:

Code sujet:

Cotation: comportement très fréquent ou habituel: coter 2
comportement relativement fréquent: coter 1
comportement très rare ou absente: coter 0

LA COTATION POUR CHAQUE ITEM DOIT APPARAÎTRE DANS LA CASE BLANCHE CORRESPONDANTE.

Aptitudes de niveau inférieur à 2 ans:			
1- dirige physiquement autrui pour parvenir à son but (montre du doigt des objets précis, ou y conduit les autres, pour satisfaire un besoin ou un désir)			
2- aime les visites de gens familiers: montre des signes de plaisir lorsqu'ils arrivent, de tristesse lorsqu'ils partent.			
*3- suit le doigt ou le regard de quelqu'un qui veut attirer son attention vers un objet ou une situation			
*4- attire l'attention d'autrui sur quelque chose qui l'intéresse (en montrant, apportant, pointant du doigt, etc...)			
Aptitudes de niveau égal ou supérieur à 2 ans:			
5-utilise les formules de politesse classiques lorsqu'on les lui rappelle (ex: s'il vous plaît, merci).			
6- peut se tenir correctement à table lorsqu'on le lui rappelle (s'il a appris à le faire)			
*7- comprend une situation comique (adaptée à l'âge).			
*8- feint de s'être fait mal (ou majore la douleur) pour manipuler l'entourage			
9-obéit aux ordres simples.			
10- utilise les gestes conventionnels (agite la main pour dire « au-revoir », envoie un baiser)			
*11-adapte son comportement en fonction de l'interlocuteur suivant que celui-ci est ou non un familier, ou encore un camarade de son âge ou un adulte).			
*12-reconnaît la tristesse chez autrui, le manifeste.			
13- sait si un comportement donné a des chances d'être suivi d'une récompense ou d'une punition.			
*14- montre un certain degré de curiosité (par exemple, s'arrête pour assister à une scène de rue).			
Aptitudes de niveau égal ou supérieur à 3 ans:			
15- pose des questions à brûle-pourpoint, ou des questions inattendues			
16-pose des questions stéréotypées (par ex: comment t'appelles-tu?) ou de manière répétitive			
*17- est capable de comprendre des situations où l'on « fait croire » quelque chose à quelqu'un (par exemple lorsqu'on fait une farce)			
*18- est capable de jouer à cache-cache			
19- se rend compte s'il a fait mal à quelqu'un (par ex: donner un coup à un camarade)			
20-s'il a fait mal à quelqu'un, peut avoir un comportement de réparation non-verbal (par exemple, embrasser la personne)			

Protocole d'observation de l'interaction
mère/enfant sourd

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1992.

PROTOCOLE D'OBSERVATION DE L'INTERACTION MERE/ENFANT SOURD

A/ La communication maternelle*

I. COMPOSANTES DE BASE DE L'INTERACTION

1. Plaisir : plaisir de la mère à l'interaction, commentaires verbaux positifs, stimulations tactiles positives, mimiques positives.
2. Sujet : interaction centrée sur les intérêts de l'enfant
3. Régulation du contact :
 - . Regard
 - . Focalisation de l'attention (moyens visuels, tactiles, verbaux, paraverbaux).
 - . Modification des échanges en cas de réponse négative de l'enfant par : un changement verbal, comportemental, d'activité ; des stimulations tactiles positives.
4. Proxémique
 - . Distance Proxémique
 - . Se met à sa hauteur
 - . Parle en face
5. Mimogestualité riche et adaptée
6. Paraverbal
 - . Intensité
 - . Intonation
 - . Accentuation
 - . Débit - Pauses
 - . Articulation
7. Congruence entre verbal, paraverbal et mimogestualité

- mimogestualité qui accompagne parole.
- gestes par mimig.
- gestes régulent parole.
- gestes déictiques.

II. FONCTIONNEMENT DE L'ECHANGE

1. Laisse l'enfant initier
2. Silences inter-répliques suffisants
3. Peu de chevauchements/ d'interruptions du tour de parole de l'enfant
4. Signaux pour l'emplacement du tour de parole de l'enfant :
expressions phatiques, prosodiques, mimogestuelles
5. Négociation des messages ratés

PROFIL DES.TROUBLES
PRAGMATIQUES (PTP)
MONTFORT, M., JUAREZ, A.,
MONTFORT-JUAREZ, I., 2005.

Capacité de compréhension et d'interprétation des messages de l'enfant

Adéquate: possibilité de «traduire» ce que dit l'enfant à une tierce personne moins familière

Insuffisante: comprend moins bien l'enfant que ne le ferait, par exemple, un orthophoniste

Excessive: prête à l'enfant des intentions qui ne sont en réalité pas les siennes

Feed-back correctif (indiquer: correct, insuffisant, inadéquat)

expansions
extensions
incorporations

Rythme de parole

Adéquat
Trop rapide

Intonation et expressivité vocale

Pauvre
Adéquate
Excessive ou irrégulière (n'écoute pas l'enfant au lieu de l'aider)

Communication non verbale (gestes, expression faciale)

Pauvre
Adéquate
Excessive

Ajustement de l'expression aux besoins de l'enfant (décrire)

Vocabulaire utilisé
Longueur et complexité des énoncés

Ajustement aux intérêts de l'enfant

Adéquat
Insuffisant

Dirigisme pendant le jeu (indiquer le type le plus fréquent)

Dirigisme d'interruption: interrompt souvent l'enfant pour lui proposer quelque chose qui n'a pas grand chose à voir avec l'activité en cours

Dirigisme coopératif: émet des propositions et conduit le jeu en fonction de l'intérêt de l'enfant et en tenant compte de ses initiatives

Dirigisme insuffisant: accompagne l'enfant dans le jeu sans ajouter d'éléments nouveaux

Proportion de contenus fonctionnels

adéquate insuffisante excessive

Ordres / questions fermées

Questions ouvertes

Commentaires et énoncés déclaratifs

Corrections explicites

Manifestations d'incompréhension et stratégies de réparation (indiquer)

Quand l'adulte ne comprend pas l'enfant:

Lui pose t-il une question d'ordre général (ex: *quoi? qu'est-ce que tu as dit?*)?

Lui pose t-il des questions précises portant sur le mot ou la partie de l'énoncé qui n'a pas été comprise (ex: *qu'est-ce que t'a acheté maman?*)?

Lui répète t-il littéralement l'énoncé sous forme de question (ex: *tu as mangé des «chnoirs»?*)?

– a t-il recours à l'étayage: par des questions d'exploration?
des questions de choix?
en procédant par induction?

Quand l'enfant n'a pas compris l'adulte, celui-ci procède t-il à:

- Une reformulation lexicale (en changeant les mots ou en rajoutant)?
- Une reformulation de l'énoncé (par exemple en divisant un énoncé complexe en petites phrases et en reprenant le message)?
- un étayage par le contexte (pointe du doigt, manipule les objets...)?
- une simple répétition de l'énoncé?

Respect du tour de parole et du rythme des échanges (indiquer oui/non)

- L'adulte respecte en général le tour de parole

Evaluation des habiletés communicatives de
l'enfant

MAC DONALD, GILLETTE,. 1982.

Evaluation des habiletés communicatives
de l'enfant (E) / personnes significatives (PS)
(ASPECT EXPRESSIF)

Ant. _____ PS _____ situation _____
Initiateur _____ date _____

INTERACTION / CONVERSATION

E / PS

- I. Interagit / Communique
2. Amorce un contact
3. Répond à un contact
4. Maintient un contact

PREND DES TOURS D'ACTION

5. Pour un ou deux tours
6. Pour trois tours ou plus

PREND DES TOURS DE COMMUNICATION

7. Pour un ou deux tours
8. Pour trois tours ou plus

FORME

9. E/PS communique

10. avec des mouvements corporels

11. avec des sons

12. avec des mots simples

13. avec des combinaisons de 2 à 4 mots

14. avec des phrases de plus de 4 mots

15. si communication verbale:

A) noms (substantifs)

B) verbes

C) adjectifs

D) adverbes

E) pronoms

16. ces communications sont:

A) idiosyncratiques

B) conventionnelles

CONTENU

E/PS communique à propos:

17. de soi

18. de qqch extérieur à soi

DIALOGORIS

ROY, S., ANTHEUNIS, P., ERCOLANI-
BERTRAND, F., 2003.

LES COMPÉTENCES SOCLES

		Date du bilan			Date du bilan		
		Âge réel			Âge réel		
ÂGES développementaux	CAPACITÉS	OUI	NON	COMMENTAIRES	PROG	STAG	COMMENTAIRES
Dès 0 mois	Mise en place du regard						
Dès 1 mois	Attention et orientation à la voix						
Dès 3 mois	Poursuite visuelle						
Dès 4 mois	Attention conjointe						
	Élan à l'interaction						
! si à 6 mois	☐ L'enfant ne participe pas aux épisodes d'attention conjointe. ☒ La mise en place de regard et du suivi visuel se font mal.						
Dès 8 mois/ 9 mois	Participation aux échanges et au tour de rôle						
	Imitation motrice						
	Utilisation de gestes à visée communicative (fait au revoir de la main)						
! si à 9 mois	☐ L'enfant semble indifférent à tout.						
Dès 11 mois	Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose						
	Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination						
! si à 12 mois	☐ L'enfant ne réalise que peu de gestes représentationnels, de séquences de gestes, de gestes complémentaires aux mots isolés.						
Dès 12/18 mois	Apparition des jeux de «faire-semblant»						
! si à 18 mois	☐ Le jeu symbolique n'apparaît pas						
Dès 3 ans	Empan mnésique auditif de 3						

Avez-vous remarqué qu'il fait ses petites expériences ?

Il expérimente ce qui est pareil, ce qui est différent. Il fait plusieurs actions avec le même objet ou essaie la même action avec différents objets.

Il se concentre sur la chaleur, la dureté, l'élasticité... Il explore les jouets en les secouant, en les tournant. Il aime mettre dedans et transvaser.

DÈS 9/12 MOIS

Quand votre bébé fait "badaba" par exemple, lui répondez-vous pour l'encourager à continuer ?

Interprétez-vous avec des mots ce qu'il exprime à sa façon ?

Lui faites-vous comprendre que ça vous fait très plaisir de l'entendre ?

En souriant, en l'encourageant, en lui répondant ...

A-t-il quelques jouets ? Lesquels ?

Des peluches, un tapis de découverte, des animaux en plastique pour le bain, des poupées, des boîtes à formes...

A-t-il des livres ? Lui racontez-vous ?

En tissus, en plastique, en carton épais...

Le bébé ne manipule pas encore le livre en tant que tel mais il apprend à se l'approprier.

DÈS 12 MOIS

Quand votre bébé dit : une syllabe d'un mot, un mot déformé, un mot à lui ou deux mots ensemble qui expriment une idée, comment lui montrez-vous que vous avez compris ?

Lui répondez-vous en reprenant ce qu'il vient de dire ou lui donnez-vous simplement ce qu'il veut ?

Par exemple, si votre enfant dit "to", vous pouvez lui dire "Gâteau ? tu veux un gâteau ? Un gâteau au chocolat ?"

HAMONIAUX Elodie

Parents / enfants, des jeux de voix à une parole enJeu.

Interactions précoces: étude théorique, élaboration d'une grille d'observation et validation.

Mémoire d'orthophonie. Nancy 2007

Résumé

Le travail qui est proposé dans ce mémoire porte sur les interactions précoces. Actuellement de plus en plus de travaux considèrent le bébé comme une personne et non plus comme un être passif, dont la seule préoccupation est de se nourrir. Le tout-petit est de plus en plus valorisé et on tend à lui attribuer un certain nombre de compétences dès la naissance, voire même intra utero. A partir de ce constat, l'auteur s'interroge sur les fondements de l'acquisition du langage, sur la place de l'enfant et de l'adulte dans cette entrée dans la langue, et sur les processus qui entrent en jeu dans l'appropriation du langage. Cette réflexion se situe dans le cadre des approches psycho-affective, interactionnelle et linguistique. Après avoir brossé le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette démarche, l'auteur nous propose de réinvestir ces éléments dans la pratique professionnelle, notamment à travers la création d'une grille d'analyse des interactions parents / enfant.

Mots clés

Apprentissage Voix Langage Interaction Jeune enfant

Jury :

Marie-Christine Haton, Professeur à l'université Henri Poincaré, Nancy I

Monique Frumholz, Docteur en Sciences du Langage

Bénédicte Thiebaut, Orthophoniste, Thérapeute voix-parole

Docteur Elizabeth PERI, O.R.L., phoniatre